Paedagogium

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

XV. Jahrgang, 1893.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1893.

Mitarbeiter des fünfzehnten Jahrganges.

K. Albert. S. 517, 782.

J. Bruns, Lehrer in Oldenburg. S. 42.

Rudolf Dietrich, Lehrer in Hottingen-Zürich. Berichte „Aus der Fachpresse".

Dr. Friedrich Dittes. S. 1 etc.

Dr. A. Dronke, Dir. des Realgymnasiums in Trier. S. 757.

Otto Fiedler, Lehrer in Hirschberg. S. 693.

† Dr. J. Frohschammer, Prof. an der Universität in München. S. 12, 621.

A. Gild, Rector in Cassel. S. 53, 557.

A. Goerth, Dir. der höheren Mädchenschule in Insterburg. S. 81, 129, 572.

O. Hintz, Rector in Berlin. S. 116, 167.

L. Hohmann, Rector in Berlin. S. 701.

Dr. F. Horn in Altona. S. 303, 598.

Johann Kaulich, Seminarlehrer in Brünn. S. 430, 640.

Richard Köhler, Schuldirector a. D. in Coburg. S. 277.

Dr. Hans Lechleitner, Prof. in Linz. S. 254.

L. Mittenzwey, Schuldirector in Leipzig. S. 447, 501.

Dr. Heinrich Morf, Seminardirector in Winterthur. S. 181.

C. G. Müller, Lehrer in Gersdorf, Sachsen. S. 462.

A. Neufeld, Leiter der Centralschule in Chortitza, Südrussland. S. 717, 772.

W. Neumann, Strafanstaltslehrer in Plötzensee. S. 766.

Oskar Partzsch, Lehrer in Dresden. S. 582.

C. Schöler, Lehrer in Amstetten. S. 710.

Dr. Wilh. Schuppe, Prof. an der Universität Greifswald. S. 215.

Eduard Siegert, Schulinspector in Wien. S. 485.

Géza Somogyi, Seminardirector in Znióváralja, Ungarn. S. 363.

Dr. Adolf Sütterlin, Director der höh. Mädchenschule in Lahr. S. 349, 421.
Wilhelm Taschek, Oberlehrer in Vöslau. S. 157, 511, 762.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg. S. 29, 100.
Theodor Vernaleken, Prof. und Seminardirector a. D. in Graz. S. 387, 439.
H. F. Walsemann, Lehrer in Hamburg. S. 145, 242.
H. Weigand, Lehrer in Northeim. S. 377.
Th. L. Wolf, Lehrer in Leipzig. S. 631
Fr. Wyß, Schulinspector in Burgdorf, Schweiz. S. 315, 593.

Hierzu mehrere anonyme Mitarbeiter, ferner die Correspondenten der „Rundschau“ und die Fachrecensenten.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur historischen Pädagogik.

III. Über Erziehung, Unterricht und Unterrichtsanstalten.

IV. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Recensirte Bücher.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (bez. Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beigesetzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension findet.

Umschau.

Vom Herausgeber.

Die Pädagogik ist ein Werk der Vernunft, nicht der Gewalt. Sie arbeitet mit Gedanken, nicht mit Fäusten, Stimmzetteln, Ordonnanzen, Polizeiorganen.

Daher kommt es, dass sie in unserem Zeitalter wenig gilt und wenig vermag. Denn das Idol dieses Zeitalters ist die Macht, seine Seele die Willkür, seine Rechtfertigung der Erfolg.

Die deutlichste Signatur des Zeitgeistes ist der Militarismus, der nimmersatte Moloch und die alles beherrschende Normalinstitution der Gegenwart. Ihm opfert man die Blüte der Jugend und den Ertrag der Arbeit, während ein großer Theil des Volkes der Mittel entbehrt, den Nachwuchs vor physischem Verfall und moralischem Verderben zu schützen. Und nicht zufrieden mit dieser weitreichenden Devastation der pädagogischen Provinz greift der Militarismus mit seinem Geiste auch in diejenigen Gebiete hinüber, die sein Fußtritt verschont. Mehr und mehr verschwindet aus dem bürgerlichen Leben der friedfertige Sinn und die sanfte Stimme des guten Tones, die maßvolle Wertschätzung der eigenen Person und die bereitwillige Rücksicht auf das Recht, die Ehre, das Wol und Wehe des Mitmenschen, wogegen es fast schon zur Regel geworden ist, dass der Starke mit herzlosem Übermuthe sein selbstherrliches Machtgefühl hervorkehren, der Schwache in würdeloser Unterwürfigkeit ersterben müsse, ein jeder aber sich alles gestatten dürfe, was er durchzusetzen vermag.

Indem also die sinnenfällige Gewalt sich mehr und mehr zum Regulator des gesammten socialen Lebens erhebt, werden jene unsichtbaren Mächte, aus denen allein alle höhere Cultur sammt der ihr dienenden Pädagogik hervorgeht, der ihnen gebürenden Verehrung und Wirksamkeit beraubt, weil in dem Getümmel der Leidenschaften ihr

leiser Tritt ungehört verhallt. Wie kann Ehrfurcht vor einer höheren Weltordnung, Demuth vor dem Heiligen und Göttlichen, Gehorsam gegen das Sittengesetz, Verständnis für Menschenwürde und idealer Sinn, wie kann Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe, Mitleid und Grossmuth, Gewissenhaftigkeit und Pflichtgefühl, Überzeugungstreue und Charakterstärke, Begeisterung für die wahren Ziele aller Selbstvervollkommnung und aller Jugendbildung bei einem Geschlechte gedeihen, für das nur die Herrlichkeit dieser Erde einen Wert, nur physische Machtfactoren ein Gewicht haben? — Ihm ist der Compass verloren gegangen, welcher in den Wogen des Kampfes ums Dasein zum rettenden Hafen weist, und damit zugleich die Erkenntnis, dass die einzige Bürgschaft einer besseren Zukunft in der Erziehung eines besseren Geschlechtes zu finden ist. Denn auch das Bildungswesen ist zum Zankapfel des Parteitreibens geworden, und nicht das unveräußerliche Anrecht des jungen Menschen auf harmonische Entwickelung und Veredelung der in ihm liegenden Keime des Wahren, Guten und Schönen, sondern das eigenmächtige Belieben derer, welche ihren Anhang mehren, ihre Herrschaft befestigen, ihre Selbstsucht befriedigen wollen, soll zum Canon der Pädagogik erhoben werden.

Natürlich können zur Durchführung solcher Gelüste keinerlei Vernunftgründe in Anwendung kommen — da ja die ersteren das Widerspiel der letzteren sind —, sondern nur jene von aller Moral losgelösten, lediglich durch Furcht vor Schaden und Hoffnung auf Gewinn bestimmten Umtriebe, deren Gesammtheit man heutzutage Politik nennt. Diese ist derzeit das verbreitetste Geschäft und schwunghafteste Gewerbe. Politiker ist jedermann, sei er nun Handwerksgeselle oder Großindustrieller, Karrenschieber oder Minister, Kaplan oder Cardinal. Denn jeder hat Interessen, und die Kunst, denselben die Öffentlichkeit dienstbar zu machen, ist eben die Politik. Da in derselben keinerlei höhere Norm, weder das öffentliche Wol, noch die Wahrheit, noch die Moral, als allgemein verbindlich gilt, und selbst geschriebene Gesetze nur so weit respectirt werden, als die ihnen zur Verfügung stehende physische Gewalt reicht, hingegen persönliche Begierden, Leidenschaften und Ränke die Hauptrolle spielen, so entwickelt sich unter dem Schutze des durch Millionen von Streitern bewachten äußeren Friedens mit Nothwendigkeit ein permanenter innerer Krieg, der sich durch seinen technischen Apparat und seinen sprachlichen Jargon dem einigermaßen aufmerksamen Beobachter sofort als Imitation und Zerrbild des Soldatendienstes zu erkennen gibt. Denn wer gegenwärtig Sitzungen politischer Vereine, Wähler- und Volksversammlungen,

Katholikentage und ähnliche Massenanhäufungen besucht, oder Berichte über sie zur Hand nimmt, der kann es allenthalben hören oder lesen, dass jede derartige Zusammenrottung den Kampf der Interessen zu schüren bestimmt ist, dass laut und rückhaltlos die Erlangung der Gewalt als Ziel bezeichnet und alles, vom Hausirhandel und nothleidenden Kleingewerbe an bis zur christlichen Religion und heiligen Kirche hinauf lediglich als Machtfrage angesehen wird. Dem entsprechen denn auch die hierbei üblichen, vom Militärwesen entlehnten Schlagworte. Man hält Heerschau, organisirt den Generalstab, mustert die Truppen, pactirt mit Bundesgenossen und signalisirt den Feind, die Oberbefehlshaber halten Kriegsrath, beschließen den Feldzugsplan, entscheiden sich für die Offensive oder die Defensive, adoptiren das berühmte Princip vom getrennten Marschiren und vereinigten Schlagen, verfügen die Mobilisirung eines oder mehrerer Armeecorps, eventuell des gesammten Heerbannes. Man ernennt die Führer der verschiedenen Truppenkörper und Waffengattungen, stellt die Armee in Schlachtordnung auf, errichtet ein Hauptquartier und verschiedene Parteilager, befestigt seine Stellungen, recognoscirt die Positionen des Feindes, greift dessen Verschanzungen mit Sturm an, schlägt ihn in die Flucht, oder erleidet selbst eine Niederlage, worauf man einen geordneten Rückzug antritt, einen Frontwechsel vornimmt, strenge Mannszucht hält, die Meuterer und Feiglinge über die Klinge springen lässt, und was dergleichen Phrasen mehr sind. Man könnte lachen über dieses kindische Bramarbasiren aufgeblähter Worthelden, die sich jederzeit den Rücken zu decken wissen und den Bauch dazu, wenn es nicht ein Sympton fortgeschrittenen Sittenverfalls und ein Anreiz zu weiterer Verwilderung wäre. Denn den Aufruf zur Gewaltthätigkeit versteht doch schließlich jeder, der auch sonst nichts versteht. Kommt es doch nicht darauf an, wer Recht hat, sondern darauf, wer Herr wird. Wie gut dieses Evangelium wirkt, dafür geben zahllose Raufereien in geschlossenen Räumen und Überfälle auf offenen Straßen ein beredtes Zeugnis. Und wenn man weiter bedenkt, welche Parteien in gewissen Parlamenten die Majorität haben, dann sieht man nur allzuklar, welche effective Macht noch heute der Uncultur und den Rückschrittsbestrebungen zur Verfügung steht.

Leider hat man den großen Massen Rechte und Freiheiten gegeben, bevor man ihnen Erziehung und Bildung gegeben hatte, sie für politisch mündig erklärt, während sie noch in geistiger Unmündigkeit staken, ja systematisch in ihr erhalten wurden; und leider macht man noch heute nicht Ernst damit, das Versäumte nachzuholen.

So finden denn jene hinterlistigen Ausbeuter der öffentlichen Dummheit immer einen tausendköpfigen Anhang, wenn es ihnen beliebt, das Volk durch wolberechnete Schmeicheleien, trügerische Reden, Drohungen und Verheißungen zu bethören, seine Rechte zur Unterdrückung des Rechtes, seine Freiheiten zur Vernichtung der Freiheit zu gebrauchen.

Und so werden mit dem umsichgreifenden Abfall von allen idealen Richtpunkten mehr und mehr auch alle sichtbaren Autoritäten erschüttert, auf denen die Ordnung der Gesellschaft ruhen sollte. Keine derselben steht mehr auf festem Boden, seitdem sie selbst in den Parteikampf eingetreten sind, und seitdem zugleich das ganze Getriebe des Staates öffentlich secirt wird, alle Functionäre desselben nicht blos einer berechtigten Kritik, sondern auch der Anschwärzung und Verunglimpfung ausgesetzt sind, seitdem ferner die verschiedenen Würdenträger und Tageshelden ebenfalls vor aller Welt bald ihre eigenen Blößen zeigen, bald sich gegenseitig brandmarken, seitdem mit einem Worte in Parlamenten, Zeitungen, Versammlungen, Standreden u. s. w. alles, besonders das Scandalöse coram populo breitgetreten wird. Vormals gab es in den leitenden Kreisen wol auch des Unlöblichen genug; aber der großen Masse blieb es verborgen, weil es mit dem Decorum der Heimlichkeit und äußeren Amtswürde bedeckt war. Und so meinte das Volk, dass im ganzen mit der Macht auch die Weisheit und Tugend verbunden sei, und bewahrte mit der Subordination unter jene auch die Achtung vor diesen. Nun aber sind, infolge der unvermittelten Zulassung der Gesammtheit zur Betheiligung am politischen Leben und der hiermit verbundenen Publicität, alle Bande der Zucht gelockert, alle Schranken zwischen Bildung und Roheit verschoben, und ein jeder sucht ein Stück Macht an sich zu reißen, gleichviel mit welchen Mitteln. Man hoffte mit Einführung der Autonomie bis zu den kleinsten Gemeinwesen hinab allerlei alte Missbräuche abzustellen, ohne zu bedenken, dass die Macht in den Händen der geistig Armen und moralisch Verlotterten nur zu neuen und größeren Missbräuchen führen musste. Nachdem dies nun sattsam zu Tage getreten ist, glaubt ein jeder, er könne so gut regieren wie alle anderen und möchte am liebsten nur seinen eigenen Instincten gehorchen. Daher der unbotmäßige Geist in allen Ecken und Enden, soweit nicht Klugheit und Furcht zur Unterwürfigkeit rathen. Alles will autonom sein, in erster Linie der Unverstand, der Egoismus, das rohe Kraftgefühl; nur die Vernunft darf es nicht sein, sondern muss sich jeden Hohn und jeden Fußtritt gefallen lassen. Man sieht nur allzu deutlich, dass dem Volke die geistige und sittliche Reife gefehlt hat und

noch fehlt, welche vorausgesetzt werden muss, wenn die Verallgemeinerung politischer Befugnisse und die Öffentlichkeit der Staatsgeschäfte nicht schweren Schaden im Gefolge haben sollen. Es wäre gut gewesen, wenn bei Schaffung der modernen Einrichtungen auch pädagogische Gesichtspunkte etwas gegolten hätten.

Nun könnten wir, wo es sich um Erziehung und Unterricht der Jugend handelt, also auch in diesen Blättern, vor allen Gebrechen der Zeit die Augen schließen, wenn nur unsere eigenen Kreise von ihnen unberührt blieben. Dies ist aber leider nicht der Fall. Vielmehr ist die geistige Atmosphäre, in welcher heute die Gesellschaft atmet, und die Jugend aufwächst, so heftig bewegt und so gründlich verdorben, dass in ihr ein pädagogischer Sinn und Zug kaum aufkommen, geschweige denn maßgebende Bedeutung erlangen kann. Der fortwährende Lärm politischer und socialer Kämpfe verscheucht aus den Gemüthern jene Ruhe und Unbefangenheit, ohne welche eine Vertiefung in die Ziele und Probleme der Erziehung unmöglich ist. Die überall in den Vordergrund des Denkens und Strebens gestellten materiellen Interessen drängen sich auch in das Gebiet der Jugendbildung ein und geben ihr eine engherzige, egoistische Richtung auf den Erwerb jener berechnenden Routine, welche sich mit den Anforderungen der Schule glücklich abzufinden versteht und für das praktische Leben die meisten Vortheile verspricht, wobei die wahren Normen menschlicher Vervollkommnung der Geringschätzung und Vergessenheit anheimfallen, also der ideale, objective Motor aller Bildungsarbeit erlahmt. Das zügellose Spiel der individuellen Begierden und Machtmittel im Wettbewerb um äußere Vortheile, wobei ein jeder rücksichtslos nur sich selbst emporzubringen, jeden andern aber zu überlisten oder niederzutreten strebt, ertötet die Gefühle der Gerechtigkeit und Liebe, des Mitleides und Erbarmens, in denen allein die subjectiven Antriebe zu jeder menschenfreundlichen Mission, insbesondere zur geistigen und sittlichen Hebung der Gesammtheit gelegen sind. „Mich jammert des Volkes“, sprach der größte Pädagog der Menschheit. Wir brauchen Soldaten, Parteigänger, Anhänger, Werkzeuge u. dgl., rufen die Herren des Tages. Jener erkannte in jedem Menschenkinde ein eigenberechtigtes Wesen, das von höherer Hand eine unveräußerliche Würde und ein unverrückbares Strebziel erhalten habe; diese sehen im Volke und besonders in der Jugend nur rechtloses Material, welches zu ihrem Nutzen und nach ihrem Willen gemodelt werden müsse. Darum ist

ihnen auch das Christenthum so sehr verhasst, dass sie in den heftigsten Zorn gerathen, wenn man nicht ihre Menschensatzungen, sondern das Evangelium des neuen Testamentes als Richtschnur anerkennen will. Sie nennen das Christenthum Christi Atheismus, ihr eigenes Machwerk aber wahres Christenthum.

Der Geist unbändiger, alles Heilige verachtender Selbstsucht ist eben auch in jene Kreise eingezogen, von denen man die Bewachung und Pflege der höchsten Güter des Menschengeschlechtes erwarten sollte. Neben und oft mit den Massen der Bedrückten und Unzufriedenen arbeiten zahlreiche Mitglieder der vornehmen Classen an der Untergrabung der tiefsten Fundamente des Culturstaates und an der Ausbreitung des Pöbelregimentes, das nicht einmal geschriebenes Recht und Gesetz, geschweige denn ewige Wahrheiten achten will. Der Anarchisten gibt es heutzutage weit mehr, als die sich so nennen: es gehören zu ihnen auch alle jene moralischen Nihilisten mit der Maske der Ehrbarkeit, welche jedes ihnen unbequeme Gesetz zu verletzen bereit sind, sobald sie sich für listig genug halten, es zu umgehen oder für stark genug, es offen zu verhöhnen. Und zweifellos sind sie unter denen, welche derzeit obenauf schwimmen und das große Wort führen, zahlreich vertreten, während die besseren Elemente im öffentlichen Leben mehr und mehr verstummen und sich aus jenen Versammlungen und Körperschaften zurückziehen, wo die Angelegenheiten des Gemeinwesens zum Spielball der unlautersten Kampfmittel gemacht werden.

Indem nun all diese Entartung des politischen Lebens mit der nackten Gewinnsucht und Gewissenlosigkeit in vielen privaten Geschäftskreisen, mit den zerrütteten Verhältnissen, unmoralischen Maximen und bösen Beispielen in vielen Familien, mit der durch schlechte Bücher, Zeitungen, Theater u. s. w. verbreiteten Demoralisation zusammenwirkt, verbreitet sich in der That über weite Gebiete der Gesellschaft eine Atmosphäre, welche den Glanz aller höheren Leitsterne verhüllen, den Glauben an menschliche Tugend und Größe ersticken muss. Bedauernswert die Jugend, welche in diesem Dunstkreise aufwächst!

Die Schule allein vermag den zahlreichen anderen Factoren des Zeitgeistes nicht das Gegengewicht zu halten und ein tugendhaftes Geschlecht heranzuziehen, wenn ihre Wirksamkeit von allen Seiten untergraben wird. Gerade diejenigen, welche an ihr am meisten zu tadeln wissen und sie für jeden ungerathenen Menschen, für jede Missethat, jede öffentliche Calamität verantwortlich machen möchten, tragen,

bald durch leichtfertige Kritik, bald durch wolberechnete Schmähreden, am meisten dazu bei, den erziehlichen Einfluss der Schule zu vereiteln. Weder der Katechismus, noch die griechischen und römischen Classiker, noch die Dichter der eigenem Nation, noch die patriotisch gefärbte Geschichte des Vaterlandes, noch die pädagogisch präparirte Naturkunde, noch die auf ethische Ideen destillirten Märchen, Robinsonaden und Patriarchengeschichten, noch sonst welche Bildungsmittel können eine durchgreifende und bleibende Wirkung in den Gemüthern der Jugend hervorbringen, wenn die ausgestreuten Saatkörner auf einen bereits verhärteten und verwilderten Boden fallen oder unter den demoralisirenden Einflüssen schlechter Vorbilder und Zeitströmungen zugrunde gehen. Da muss die Schule sich damit bescheiden, stricte ihre Pflicht zu thun und wenigstens aus ihrem eigenen Reviere alle Corruption zu verweisen, die von außen her in sie eindringen möchte, den Erfolg ihrer Arbeit aber Gott anheimstellen. Niemals wird ein entartetes Geschlecht durch gute Lehren bekehrt, immer nur durch schwere, weithin reichende Schicksalsschläge, welche ihm fühlbar machen, dass die Sünde der Leute Verderben ist. Vielleicht gewinnt nach einer solchen Katastrophe endlich einmal die Überzeugung Raum und Gestalt, dass als die wichtigste Institution des Staates das Erziehungswesen gelten und demgemäß organisirt und gepflegt werden muss. Gegenwärtig, da dasselbe nur von den Brosamen lebt, die von den Tischen der bevorzugten Ressorts abfallen, und im ganzen weit mehr von Machthabern als von Sachverständigen abhängig ist, darf man von ihm eine entscheidende Verbesserung des öffentlichen Geistes nicht erwarten, darf man aber auch dem Lehrstande die Gebrechen unserer socialen Verhältnisse nicht zur Last legen.

Denn dieser Lehrstand ist ohnmächtig gegenüber den Elementen, welche das Regiment in der pädagogischen Provinz führen und nicht nur die äußere Verfassung derselben bestimmen, sondern auch die Leitung ihres inneren Lebens usurpiren. Von den Dorfmatadoren an bis zu den parlamentarischen Parteihäuptern und höher hinauf gibt es Tausende, welche sich befugt glauben, der Schule Weisungen zu ertheilen und über den Lehrerstand zu Gericht zu sitzen, wenn sie sich auch niemals mit den Anfangsgründen der Pädagogik befasst haben. Während allgemein zugestanden ist, dass es Berufsarten gibt, die eine wissenschaftliche Vorbildung erfordern, dass auch der Handwerksmann und überhaupt jeder in seinem Fache eine ordentliche Lehre durchmachen müsse, und niemand in Dinge reden soll, von denen er keine Kenntnis hat: gelten Schulfragen für Gemeinplätze, auf denen

auch der Ignorant seinen Unverstand zu Markte bringen darf. Ist doch die gesammte Politik eine freie Kunst, zu deren Betrieb keinerlei Befähigungsnachweis erforderlich ist. Warum sollte also jener Theil derselben, den man Culturpolitik nennt, denjenigen verschlossen sein, welche von der Cultur selbst nichts besitzen und nichts wissen wollen? Und wie sollte man dies unzulässig finden, da es mit unserer Staatsordnung vereinbar ist, dass in Sachen der öffentlichen Erziehung die geschulten und geprüften Fachmänner schweigen und gehorchen müssen, während Laien und Dilettanten reden und befehlen! Kann man doch ganze Unterrichtsgesetze schaffen, ohne dass dem Lehrstand ein Gutachten zusteht oder auch nur die freie Meinungsäußerung gestattet wird, während sonst jedermann in Versammlungen, Zeitungen und Flugschriften sein Licht leuchten lassen darf, sei es auch nur, um die urtheilsunfähigen Massen irrezuleiten und zu fanatisiren! Der Volksunterricht wird da nicht als eine Bildungsfrage nach Vernunftgründen und sachgemäßen Gesichtspunkten, sondern als eine Partei-, Interessen- und Machtfrage nach den Maximen eines unlauteren Handelsgeschäftes betrachtet. Und thatsächlich verfügen hierbei in unseren Tagen gerade jene Gesellschaftselemente, welche theils keine Bildung besitzen, theils von der Verbreitung der Bildung Schaden für ihre selbstsüchtigen Bestrebungen befürchten, über die Majorität, so dass man noch froh sein muss, wenn überhaupt nichts zu Stande kommt. Es ist ein seltsames Phänomen unserer Zeit, dass die Culturpolitik nicht nur zur Förderung, sondern auch und noch mehr zur Unterdrückung der Cultur betrieben wird. Eine Abnormität, welche zum ernstesten Nachdenken und entschiedensten Einschreiten auffordert! Sollte der Staat nicht mehr die Kraft besitzen, die offen hervortretenden culturfeindlichen Elemente im Zaume zu halten, dann wird er den Anspruch auf die Leitung des Bildungswesens verlieren und dasselbe einer stärkeren Macht oder der Privatthätigkeit überlassen müssen. Es wäre ein selbstmörderischer Leichtsinn, wenn er sich durch die Vorspiegelungen derer bethören ließe, welche ihm ihre Institutionen und Apparate als eine „Schule der Unterwürfigkeit“ anpreisen und — gegen ausreichende Concessionen — zur Verfügung stellen wollen. Will der Staat sich selbst erhalten, dann muss er die Erziehung seiner Jugend in vertrauenswürdige Hände legen.

Solange die zur Pflege der Cultur bestimmte Berufsclasse, das ist der Lehrstand, nicht die ihm gebürende Achtung genießt und ihm nicht ein gesetzlich geordneter, maßgebender Einfluss auf die Organisation und Leitung des Schulwesens zusteht, wird dasselbe ein Spiel-

ball leidenschaftlicher Parteikämpfe, unberechtigter Machtansprüche, fauler Compromisse und schwankender Experimente bleiben, niemals aber ruhige Sicherheit und feste Ordnung auf erprobten Grundlagen, frische Kraft und freie Beweglichkeit für zeitgemäße Fortschritte finden. Derzeit sind dem fachmännischen Ermessen des Lehrstandes nur Nebensachen, Kleinigkeiten, methodische und technische Bagatellen überlassen; in allem einigermaßen Principiellen und Bedeutsamen aber ist er an autoritative Satzungen, Schablonen, Verfügungen und bevormundende Winke gebunden; selbst seine Privatlectüre unterliegt fürsorglicher Aufsicht und Beratung. Er darf neue Fibeln und sonstiges Handwerkszeug anfertigen, über unfehlbare Recepte der Lehrkunst beliebig viele Bücher und Aufsätze schreiben, auch wissenschaftliche Themata akademisch beleuchten und allerlei Reformprojecte und Lehrpläne zu Papier bringen, ist aber in seinem amtlichen Thun und Lassen stets an die Genehmigung und das Geheiß seiner Herren gebunden, in seinen Überzeugungen ihren Maximen unterworfen, der Lehrstand hat mit einem Worte das Recht, Mücken zu seihen und die Pflicht, Kameele zu verschlucken. Auch die aus seiner Mitte entnommenen Organe des Dienstes haben eine sehr beschränkte Selbstständigkeit, sind politischen Functionären unterstellt und müssen die Gewähr bieten, dass sie ihre pädagogischen und ethischen Grundsätze nicht höher stellen als die „Interessen des Dienstes“. Und zu schulmännischen Enquêten werden die Theilnehmer nicht durch freie Wahl der fachmännischen Berufsgenossen, sondern durch amtliche Ernennung von Seiten des nicht fachmännischen, von sehr verschiedenen Rücksichten geleiteten Ressortministers bestimmt, welcher von vorn herein die Gesichtspunkte fixirt und schließlich darüber entscheidet, welche Vota geringeres oder größeres Gewicht haben sollen. Wenn nun auch auf beiden Wegen, sowol in dauernder Stellung als in zeitweiliger Commission, bisweilen wirkliches Talent und Verdienst zur Geltung kommt, so ist dies doch keineswegs die Regel, oft nur ein glücklicher Zufall und durchaus keine genügende Bürgschaft für den gedeihlichen Gang des Ganzen, zumal der Schulmann leicht hinter den Beamten zurücktritt, wenn beide in einer Person vereinigt sind. Wo aber ist eine Institution, in welcher das pädagogische Wissen und Gewissen ohne jede fremdartige Beeinflussung voll und ganz zum Ausdruck kommen könnte?

Und doch ist eine solche Institution gerade in unserer Zeit höchst nothwendig, wenn in Sachen der Erziehung nicht die pädagogische Einsicht der Fachmänner dem oberflächlichen Gutdünken politisirender Dilettanten, die frische Arbeitslust dem verdrossenen Werkdienste weichen

soll. Zu Zeiten der Melanchthon, Trotzendorf, Sturm u. s. w. galt es als selbstverständlich, dass die Schulmänner von Beruf in ihrem Wirkungskreise als Autoritäten anzusehen seien, und als solche wurden sie von hochsinnigen Fürsten und Magistraten geehrt und unterstützt. Auch in den folgenden Jahrhunderten bis zu den Tagen Pestalozzi's und darüber hinaus gingen alle Impulse und Fortschritte im Bildungswesen aus der freien Initiative bedeutender pädagogischer Denker und Praktiker hervor; ausgezeichnete Staatsmänner und Landesherren aber betrachteten es nicht als ein Zubehör ihrer Machtvollkommenheit, jenen Männern Befehle zu ertheilen, sondern als eine angenehme Ehrenpflicht, die Bestrebungen derselben durch aufmunternden Beifall und opferwillige Gönnerschaft zu fördern. Nun ist es andrs geworden. Das individuelle Schaffen ist großentheils durch den Staatsbetrieb verdrängt, der lebensvolle Aufschwung durch schablonenhafte Formen und polizeiliche Überwachung gelähmt, der erziehliche Geist durch politische Einflüsse geschwächt und gefälscht. Wenn sich heute große und kleine Herren um die Schule kümmern, so wollen sie derselben in der Regel ihre persönlichen Liebhabereien und die Programmpunkte ihrer Socialreformen als Richtschnur der Jugenderziehung aufdrängen. Sie thäten aber besser, wenn sie der Schule einen freieren Spielraum und günstigere Existenzverhältnisse bereiteten, dagegen die innere Verfassung derselben den berufenen Fachmännern anheimstellten. Alle Bildungsanstalten — vom Kindergarten bis zur Hochschule — sollten von politischen Aspirationen jeder Art unberührt bleiben und, jeder Fremdherrschaft, jedem Frohndienst überhoben, lediglich als Culturstätten nach autonomen Normen wirken. Es muss einmal unumwunden gesagt werden, dass überall da, wo es sich nicht um äußeres Thun und Lassen, sondern um Überzeugungen und Gesinnungen handelt, alle durch Machtfactoren unterstützte Eingriffe unstatthaft sind, gleichviel, von wem diese ausgehen mögen, dass also weder Volkstribünen noch Ministersessel, weder Bischofsstühle noch Königsthrone als Lehrkanzeln der Pädagogik und Schulwissenschaft angesehen werden können.

Die Schule bedarf des Friedens. Ihr Werk kann nur gedeihen, wenn aller Tagesstreit vor ihren Pforten schweigt. Sie bedarf aber auch der Freiheit; ihre veredelnde und erhebende Kraft wurzelt in der unbeirrten Geistesklarheit, der zuversichtlichen Berufsfreudigkeit und dem unbeugsamen Mannesmuthe des Lehrstandes. Diese Eigenschaften aber gedeihen nicht unter dem beengenden Netze büreaukratischer Formen und unter der kalten Commandosprache schneidiger Machthaber, sondern nur unter einer gesetzlichen Ordnung, welche

oben wie unten der persönlichen Willkür feste Schranken setzt, jedem redlichen und heilsamen Streben aber Anerkennung und Spielraum sichert. Durch persönlichen Zwang kann man wol dienstliche Correctheit, berechnende Klugheit und chinesische Nüchternheit erzeugen, nicht aber jene spontane, selbstlose Begeisterung für das Wahre, Gute und Schöne, in welcher alle pädagogische Kraft ihren unversiegbaren Urquell findet.

Über Glauben und Wissen.

*Von Professor J. **Frohschammer**-München.*

I.

Es gehört zu den Eigenthümlichkeiten der menschlichen Geschichte, und zwar zu den tragischen, dass zwei Geistesfunctionen, die im Grunde aus derselben Wurzel stammen, dem Intellecte nämlich, und dasselbe Ziel haben, die Wahrheit in Bezug auf die Welt, die Menschenseele und das Göttliche, Glauben und Wissen in beständigem Zwiespalt sind, in Gegensatz und Streit; so dass der Glaube — wenigstens im Gebiete der Religion das Wissen (Forschung und Wissenschaft) beständig zu hemmen und zu unterjochen, dienstbar zu machen sucht, das Wissen aber sich nicht entwickeln und fortschreiten kann ohne den bestehenden, überlieferten Glauben (Glaubensinhalt und Glaubensact) zu gefährden, zu erschüttern oder als unhaltbar aufzuheben. Um diese Eigenthümlichkeit zu verstehen, zu begreifen, warum es so ist und so kommen musste und muss, ist nothwendig, auf den Ursprung des geistigen Lebens der Menschheit, insbesondere auf den Ursprung der Religion (um welche es sich hier hauptsächlich handelt), den Blick zu richten. Die Religion begann in der Menschheit nicht mit Lehre oder Theorie, sondern mit Cultusacten und Anrufung geheimnisvoller Mächte, insbesondere mit Opferungen. Dabei spielte die Phantasie, wie bei dem Beginn des geistigen Lebens der Menschheit überhaupt, die erste, wichtigste Rolle, da ja ursprünglich die übrigen geistigen Kräfte, insbesondere der Intellect, sich nicht bethätigen konnten, da sie noch unentwickelt waren, wie ja auch jetzt noch die erste geistige Bethätigung des Kindes eine Phantasiethätigkeit ist. Der Phantasie allein ist es möglich thätig zu sein, ohne erst eine weitere Entwickelung nöthig zu haben — wie dies auch bei der Sinnesthätigkeit der Fall ist. Die ersten Verehrungswesen sind aller Wahrscheinlichkeit nach die Seelen der Verstorbenen gewesen, die man noch als fortexistirend und wirkend dachte (in primitiver

Zeit wie noch jetzt selbst bei den Wilden) und denen man Gaben darbrachte, von denen man glaubte, dass sie ihnen irgendwie Genuss oder Annehmlichkeiten bereiteten, wie im Leben. Dadurch konnte hauptsächlich das Bewusstsein geistiger unsichtbarer und doch wirkender Wesen entstehen und dadurch auch der Glaube an geistige übernatürliche Kräfte oder Zauberwesen, die man zunächst als göttlich verehrte. Der Gedanke des Göttlichen entwickelte sich dann selbstständig, d. h. abgesehen von den Seelen der Verstorbenen, weiter, und zwar wiederum hauptsächlich durch die subjective Phantasiethätigkeit.*) Wie die Kinder allenthalben die Gegenstände personificiren und sie wie Personen reden und handeln lassen. Da man die Natur in ihren (natürlichen) Kräften, Ursachen und Wirkungen und den Gesetzen noch nicht kannte, noch alles in ihr unbegriffen, geheimnisvoll war, so hatte bei Mangel an wirklicher natürlicher Erkenntnis durch den Intellect (Verstand) die Phantasie ein großes Gebiet für ihre Thätigkeit. Die Naturgegenstände im kleinen und großen wurden personificirt und ihre Wirkungen und Eigenschaften wurden nach Bild und Gleichnis der menschlichen Natur und Thätigkeit, also anthropomorphisch aufgefasst und insbesondere das Bedürfnis der causalen Erklärung dadurch zu befriedigen gesucht. Geistige Kräfte, von denen man durch die Auffassung des Todes als Frei- und Unsichtbarwerden des Geistes sich ein Bewusstsein gebildet — wurden als übernatürliche oder Zauberkräfte und bei höherer Geistesentwickelung als göttliche Kräfte oder Persönlichkeiten in diese Naturgegenstände hineingedacht oder imaginirt und daran der religiöse Cultus geknüpft. So wurde die Religion von Beginn an naturgemäß naturalistisch und anthropomorphisch ausgebildet. Die Natur mit ihren Kräften und Wirkungen ward allenthalben vergöttlicht — wenigstens in ihren auffallenden, geheimnisvollen, heilsamen oder schädlichen Kräften, Wirkungen und Erscheinungen. Dadurch musste es geschehen, dass gerade die wichtigeren und dunkleren Naturgegenstände, Kräfte und Wirkungen der natürlichen Auffassung und Forschung als geheiligt entzogen und eine natürliche Erklärung durch menschliche Verstandesthätigkeit verpönt als unreligiös betrachtet und bestraft wurde, wo die Umstände es erlaubten. Die natürliche Erforschung und Erklärung des durch die Phantasie Personificirten und Vergöttlichten galt als Angriff auf das Göttliche selbst, als Gottesleugnung oder wenigstens als Profanirung desselben; daher allent-

*) Das Nähere hierüber in meinen Werken: „Genesis der Menschheit u. s. w." und „Über das Mysterium Magnum des Daseins".

halben die Beschuldigung der Frivolität, Gottlosigkeit u. s. w. von Anfang der wissenschaftlichen Forschung an bis zum heutigen Tag. Es lag dies in der Natur der Sache, nachdem die Natur wenigstens in ihren wichtigsten Erscheinungen und Wirkungen vergöttlicht war und dies zu einer religiösen, geheiligten Tradition, zum religiösen Glauben und Cultus geworden war. Andererseits konnte die menschliche Forschung und Wissenschaft (Philosophie) gar nicht anders beginnen als dadurch, dass zunächst die äussere Natur zum Gegenstand der Untersuchung gemacht und als natürlich, nicht als übernatürlich betrachtet uud erklärt ward — also in die natürliche Sphäre des menschlichen Geistes herabgesetzt wurde; des Menschengeistes, den man bei aller sonstigen Vergötterung des Natürlichen nicht vergöttlicht hat, obwol er das Wunderbarste ist, das die Natur bietet. Nur für einzelne besonders auffallende ungewöhnliche Bethätigungen nahm man auch Übernatürliches in ihm an, aber als nicht aus ihm selbst stammend, sondern als zu ihm Hinzukommendes — wie bei Träumen, hohem Enthusiasmus, psychischen Krankheiten u. s. w.

Dies alles zeigte sich schon z. B. in der geistigen Entwickelung des alten Hellenenthums. Die Dichter schlossen sich im allgemeinen dem religiösen Glauben, der Mythologie, an, wenn sie auch manches weiter aus- oder geradezu umbildeten; sie kamen daher mit dem religiösen Glauben und Cultus kaum je in ernsten Conflict. Anders ging es mit der Philosophie (Wissenschaft) resp. den Philosophen. Da diese von der religiösen resp. mythologischen Weltauffassung von Anfang an Umgang nahmen, d. h. die Dinge und Verhältnisse der Natur oder des Kosmos nicht aus übernatürlichen Kräften, Zaubermächten oder Thätigkeit der (naturalistischen, anthropomorphisch gedachten) Götter ableiteten, sondern natürlich, rationell aus stofflichen oder geistigen Urprincipien erklären wollten — so galten sie als Gegner, als Feinde der bestehenden Religion und erlitten theilweise auch Verfolgung. So z. B. schon Xenophanes, der Gründer der Eleatischen Philosophie, der den Polytheismus und Anthropomorphismus der Volksreligion bekämpfte und Einheit und Übermenschlichkeit der Gottheit auch in geistiger Beziehung lehrte. Er musste darum schon früh seine Vaterstadt Colophon in Kleinasien verlassen und wanderte sein ganzes sehr langes Leben hindurch in Griechenland umher, bis er zuletzt in Elea in Unteritalien die sog. Eleatische Schule der Philosophie gründete. Auch Anaxagoras, der doch zuerst entschieden ein geistiges Urprincip für den Kosmos annahm (Nus, Intellect, Vernunft), ward wegen Irreligiosität angeklagt und musste aus Athen fliehen, weil er behauptet

hatte, die Sonne sei eine glühende Masse (Stein), nicht etwa Apollon, der um den Himmelsbogen fährt. Protagoras, der Sophist, musste Athen verlassen, weil er behauptete, dass es nicht möglich sei, zu erkennen, ob Götter seien sowol wegen der Schwierigkeit der Sache als auch wegen der Kürze des menschlichen Lebens. Von Sokrates ist es allbekannt, dass er zum Tode verurtheilt wurde aus religiösen Gründen, da er von der Religion und von den Göttern Abstand nahm bei seinem Versuche, durch philosophische Forschung eine selbstständige Moral zu gründen. Endlich selbst Aristoteles entwich gegen Ende seines Lebens aus Athen, weil auch ihm eine Anklage aus religiösen oder Glaubensgründen, wegen Irreligiosität in Aussicht stand. — So schon bei den alten Hellenen, obwol kein eigentliches geschlossenes Religionssystem und keine strenge Dogmatik bestand, auch keine Hierarchie in Sachen der Religion durch eine kirchliche Organisation regierte.

Mit der Gestaltung des Christenthums zur Kirche und mit allmählicher Entwickelung des dogmatischen und kirchenregimentlichen Systems hörte innerhalb der Kirche im Grunde alle philosophische (wissenschaftliche, selbstständige) Forschung auf Grund natürlicher Erkenntnisprincipien für lange Zeit auf. Das Glaubensprincip, d. h. der Glaube als Princip der geistigen Bethätigung, auch der intellectuellen, wurde alleinherrschend und maßgebend auch für theoretische Thätigkeit. Philosophische Gedanken wurden allerdings noch geltend gemacht, größtenteils entnommen aus der griechischen Philosophie, aber sie wurden nur im Dienste des Glaubens verwendet, zuerst um ihn zu begründen und zu vertheidigen den Nichtglaubenden gegenüber, dann zur Entwickelung und Feststellung der Dogmen, für die Gläubigen und gegen die sog. Ketzer. Der Glaube allein war Princip alles geistigen Lebens, insbesondere auch der theoretischen Weltauffassung. Die festgestellten Dogmen waren der Maßstab für intellectuelle Beurtheilung, für Anerkennung oder Verwerfung aller theoretischen (philosophischen) Lehren. Eine besondere Philosophie neben der Theologie gab es nicht mehr und Versuche dazu konnten nicht aufkommen. Von der griechischen Philosophie ward alles irgend Brauchbare, mehr oder weniger modificirt, in das christliche Lehrsystem aufgenommen, vom Glaubensprincip gleichsam in Fragmenten verzehrt, um selbst zu wachsen — wie junge Pflanzen die Überreste der alten gleichsam verzehren und sich selbst damit zur Entwickelung bringen. Dies Verhältnis dauerte Jahrhunderte bis tief in das Mittelalter hinein; selbstständige philosophische Systeme entstanden nicht

neben der Theologie, alles Forschen fand nur statt auf Grund des Glaubens und im Dienste des Glaubens. Kirchlicher Glaube mit seiner Auctorität und Glaubenssätze waren von vornherein über alle Philosophie, alle wissenschaftliche Forschung erhaben, durften nicht in Frage gestellt, sondern mussten als Principien, Quellen und Kriterien alles Wissens anerkannt und geltend gemacht werden. Das Wissen war nur wie ein zufällig Hinzukommendes, gleichsam wie ein Schmuck betrachtet. Ein Beispiel hiefür liefert einer der größten Theologen des früheren Mittelalters, der zugleich philosophirte: Anselm von Canterbury (1033—1109). Ihm ist das Wissen, die wissenschaftliche Erkenntnis nur eine angenehme Zuthat zum Glauben, wodurch der Geist erfreut, ergötzt werde (delectamentum)! Eine principielle Bedeutung hat ihm also die Wissenschaft nicht, sie erklärt und begründet nur rationell, was ohnehin schon durch den Glauben gewiss ist. In diesem Sinne hat er also auch in seinem Proslogium seinen berühmten (ontologischen) Beweis für das Dasein Gottes aufgestellt, der aus dem Begriffe Gottes in dialectischer Weise das Dasein Gottes als nothwendige Wahrheit darthun will; und ebenso in seiner Schrift „Cur Deus homo“ den Versuch gemacht, den Beweis zu führen, dass die Menschheit nur dadurch erlöst werden konnte, dass Gott selbst Mensch wurde und litt. — Erst im dreizehnten Jahrhundert, d. h. durch das Bekanntwerden der gesammten Aristotelischen Schriften und den Betrieb des Studiums derselben, besonders durch Albertus Magnus und dessen Schüler Thomas von Aquino trat zur Theologie wieder Philosophie. Diese Aristotelische Philosophie ließ man neben der Theologie bestehen, obwol man noch immer, wie früher, alles Brauchbare aus der alten Philosophie, aus der Platonischen, Stoischen, Neuplatonischen, insbesondere aber der Aristotelischen in das dogmatische Lehrsystem verflocht und damit verband, wie die große Summa theologica des Thomas von Aquino in hervorragender Weise zeigt. Damit aber diese Philosophie — man verstand darunter die Aristotelische, die ja überhaupt als Inbegriff dessen galt, was die menschliche Vernunft leisten könne, daher Aristoteles nicht als ein Philosoph, sondern geradezu als der Philosoph angeführt wird (philosophus dicit) — damit also diese Philosophie neben der Theologie nicht etwa sich selbstständig bethätige, ward von Albertus die Lehre aufgestellt und von Thomas weiter ausgebildet, dass die Philosophie der Theologie untergeordnet, die Magd (ancilla) der Theologie sei, demnach von dieser Befehle zu empfangen habe und nur das behaupten dürfe als wahr, was die Theologie ihr erlaube oder gebiete. — Trotz dieser Lehre, welche von der kirchlichen Glaubensauctorität

selbstverständlich aufs höchste gutgeheißen und stets und noch jetzt als kirchlicher Grundsatz geltend gemacht wurde und wird —, gelang es doch nicht auf die Dauer, die Philosophie in Unterwerfung zu halten und selbstständige philosophische Forschung und Systembildung zu verhindern zu Gunsten der scholastischen Theologie mit ihrer dienenden philosophischen Magd. Der immer mehr um sich greifende Skepticismus und der sich wieder erhebende Nominalismus zerstörten die scholastische Philosophie und trieben dadurch zu einer anderen als der Aristotelischen; der Skepticismus insbesondere führte dahin, nicht blos, wie Albertus und Thomas, die sog. übernatürlichen Wahrheiten als unerkennbar für die menschliche (scholastische) Vernunft zu erklären, sondern auch die sog. natürlichen, welche diese biederen Scholastiker als für menschliche Vernunft erkennbar behauptet, — wodurch vollständige Trennung von Philosophie und Theologie eingeleitet ward. Der Nominalismus aber trug zur Erschütterung der scholastischen (kirchlich gewordenen) Philosophie bei dadurch, dass er das Wesen und die Wahrheit nicht in den allgemeinen Begriffen, sondern in den Einzeldingen annahm und dadurch zur inductiven Forschung anregte im Gegensatz zu dem deductiven Verfahren der Scholastik. Aus dem Skepticismus ging hauptsächlich durch Cartesius später die idealistische Richtung der neueren Philosophie hervor, aus dem Nominalismus, der sich schon früh hauptsächlich in England geltend machte, entwickelte sich hauptsächlich durch Bacon von Verulam die realistische, die sich beide, unabhängig von der Glaubensauctorität, geltend machten und weiter entwickelten. — Unterdes aber hatte die Naturwissenschaft ihre selbstständige, von der Kirche und ihren Glaubenssatzungen unabhängige Forschung begonnen und kam bald mit der Kirchenauctorität und deren Machtwerkzeugen resp. der Inquisition in schweren Conflict; und zwar geschah dies zuerst bezüglich der Astronomie. Im Jahre 1543 war des Copernikus Werk (De orbium coelestium revolutionibus) erschienen, welches das neue System gegenüber dem Ptolemäischen (und Aristotelischen) lehrte, dass nämlich nicht die Erde stillstehender Mittelpunkt des Weltalls sei, um den sich alle übrigen Himmelskörper drehten, und dass nicht die Sonne sich um die Erde, sondern diese um jene als Mittelpunkt des Planetensystems sich drehend bewege Anfangs wollte man die Sache kaum recht ernst nehmen, da aber die neue Lehre immer mehr Anhang, Begründung und Vertheidigung fand, glaubte man mit Strenge dagegen vorgehen zu müssen, um es zu unterdrücken, da das Ptolemäische System aufs engste mit der kirchlichen Glaubenslehre verbunden war, gleichsam einen Theil oder sogar

das natürliche Fundament desselben bildete und auch von der Bibel vorausgesetzt zu sein schien, sowol im ersten Buch Mosis als auch im Buch Josua. Selbst der sonst zur Milde geneigte Melanchthon wollte strenge Maßregeln dagegen, vollends in Rom trat die Inquisition wie die Index-Congregation dagegen in Wirksamkeit. Schon 1600 wurde der enthusiastische Verkünder und Vertheidiger des neuen Weltsystems, Giordano Bruno, der auch noch andere undogmatische theologische Consequenzen daraus gezogen, öffentlich als Ketzer in Rom verbrannt, und 1616 ward das Werk des Copernikus nebst allen Werken gleicher Richtung als ketzerisch, der heiligen Schrift gänzlich widersprechend und verderblich auf den Index der verbotenen Bücher gesetzt, endlich mehr als 30 Jahre nach Giordano Bruno's Verbrennung wurde der Hauptvertheidiger und Begründer dieses Systems, Galileo Galilei, gezwungen, um aus dem Inquisitionskerker befreit zu werden, als siebzigjähriger Mann im Armensünderhemd in der Kirche Santa Maria sopra Minerva auf den Knien dasselbe als falsch und ketzerisch abzuschwören.*) Trotz all dem konnte indes das Copernikanische System nicht mehr unterdrückt werden, da die weltlichen Regierungen sich nicht mehr wie früher den Geboten der päpstlichen Hierarchie zu Diensten stellten, wenigstens die protestantischen nicht mehr, so dass die wissenschaftliche Forschung allmählich fast ganz auf den Protestantismus überging und katholische Forscher ihre Aufgabe meistentheils nur erfüllen konnten, wenn sie sich nicht scheuten vor der Opposition gegen die kirchlichen Forderungen. So nahm die moderne Naturwissenschaft durch die Astronomie zuerst einen siegreichen Anfang und entwickelte sich selbstständig in der großartigen Weise, wie es in der neuesten Zeit in allen Gebieten der Natur geschehen ist. — Aber auch die selbstständige Philosophie ließ sich nicht mehr unterdrücken. Zwar wurden die Werke des Cartesius ebenfalls als glaubenswidrig auf den Index der verbotenen Bücher gesetzt und besonders von den Jesuiten in aller Weise bekämpft, aber der Gang der selbstständigen Philosophie konnte doch nicht mehr aufgehalten werden, da nichtkatholische Forscher eben an die päpstliche Forderung der

---

*) In meinem Werke: Das Christenthum und die moderne Naturwissenschaft (1868) sind die Actenstücke, nämlich die Verurtheilungssentenz und die Abschwörungsformel in Übersetzung mitgetheilt. In der Index-Ausgabe von 1835 sind die Werke des Copernikus und seiner Anhänger endlich gestrichen, nachdem sie mehr als zwei Jahrhunderte darauf gestanden. Was also früher unter Bestätigung des in dogmatischen, also auch ketzerischen Dingen unfehlbaren Papstes für Ketzerei erklärt ward, ist es jetzt nicht mehr!

Unterwerfung unter Kirchenauctorität und Dogma sich nicht gebunden fühlten. Katholische Philosophen konnten zwar unter dem Druck, der auf ihnen lag, wenig selbstständig philosophisch leisten, aber vielfach beeinflusst wurden sie doch von der freien Philosophie, die sich in mannigfacher Form entwickelte in realistischen und idealistischen Systemen. So ging es, bis gegen die Mitte dieses Jahrhunderts sich allmählich zunächst in der päpstlichen Kirche durch den wieder hergestellten Jesuitenorden, dann auch im protestantischen Gebiete sich eine Reaction verbreitete, welche auf Wiederherstellung des alten Dienstverhältnisses der Philosophie gegenüber der Theologie und Kirchenauctorität hinarbeitete. Die Jesuiten gründeten besonders zu diesem Zwecke zu Anfang der fünfziger Jahre ihre Zeitschrift Civiltà cattolica, in welcher als Programm aufgestellt ward, die moderne Wissenschaft, insbesondere die moderne Philosophie seit Cartesius (scholastisch versteht man unter Philosophie alle Wissenschaften im Unterschied und Gegensatz zur Theologie), also um diese ganze moderne Wissenschaft wieder zu vernichten und die alte Scholastik als Magd der Theologie wieder herzustellen; die Philosophie des Thomas von Aquino wurde zu diesem Zwecke vom Papste in einer besonderen Encyclica (1879) speciell empfohlen resp. vorgeschrieben. Auf katholischem Gebiete ist damit die freie, selbstständige Philosophie unmöglich und abgethan und im Grunde genommen alle selbstständige Wissenschaft, insofern sie nur einigermaßen mit Bibel und Kirchenlehre in Beziehung steht oder in Berührung kommt. Aber auch protestantischerseits fordert man immer dringender, dass die Philosophie „gläubig“ sei, d. h. vom Glauben ausgehe, auf ihn sich als Grundvoraussetzung stütze und die festgestellten (positiven) Glaubenssätze zum Kriterium der Beurtheilung der philosophischen Resultate und zum Ziel der philosophischen Forschung mache. Zu bemerken ist noch, dass der Glaube (Auctorität und Theologie) stets gerne sich mit der physischen Gewalt verbindet, um sich geltend zu machen und die Gegner (Wissenschaft) niederzuhalten; da derselbe (Glaube) rationale Gründe gegen sich nicht gelten lässt, ja nicht einmal principiell für sich, so ist dieses Verhältnis zur physischen Gewalt begreiflich, aber auch die Inhumanität, welche durch die Glaubenssysteme veranlasst wird.

Unter diesen Umständen dürfte es zeitgemäß sein, Wesen, Bedeutung und Berechtigung dieser beiden psychischen Functionen, des Glaubens und des Wissens, Forschens und Erkennens, in nähere Untersuchung zu ziehen, um daraufhin das Verhältnis von beiden mit möglichster Sicherheit und Klarheit bestimmen zu können.

II.

1. Unter Glauben versteht man im allgemeinen ein Annehmen und Fürwahr- und Gewisshalten einer Ansicht oder Behauptung über irgend einen Gegenstand der Natur oder Geschichte oder auch des Übernatürlichen, Unsichtbaren, ohne dass man sich durch eigene Sinneswahrnehmung oder durch eine unmittelbare geistige Evidenz (also ohne sinnliche Intuition oder geistige Evidenz) selbst diese Wahrheit und Gewissheit sichert und zur Überzeugung macht. Als Gewähr dieser Wahrheit und Gewissheit der Annahme und des Fürwahrhaltens und als Quelle des Inhaltes davon gilt die Auctorität dessen, der die betreffende Aussage macht oder die Behauptung aufstellt, dem man eben Kenntnis und Wahrhaftigkeit zutraut, so dass man ihm glauben darf.

Dies ist der Auctoritätsglaube, der im geistigen Leben der Menschheit eigentlich die größte Rolle spielt, denn weitaus die meisten Kenntnisse, die wir besitzen, haben wir uns aus der Tradition und Unterweisung durch diese psychische Function angeeignet. So die historischen Kenntnisse, die wir ja nur durch Berichterstatter erhalten, denen wir Glauben schenken, so den größten Theil der naturwissenschaftlichen Kenntnisse, schon in Bezug auf das Material und die Beschreibung der Naturdinge, die wir ja nur zum geringsten Theil selbst mit unseren sinnlichen Erkenntnisorganen wahrnehmen, ebenso die näheren wissenschaftlichen Kenntnisse, die nur durch genaue Erforschung, durch Beobachtung und Experiment gewonnen werden können in den verschiedenen Gebieten der Natur durch Forscher, deren Auctorität für Wahrheit und Gewissheit bürgt. Selbst sehr Wichtiges, uns unmittelbar Angehendes erfahren und kennen wir nur auf Auctorität hin durch die psychische Function des Glaubens: wer unsere Eltern sind, wann wir geboren wurden u. s. w. Man kann sagen, dass durch die Tradition mittelst der geistigen Function des Glaubens der Inhalt des geistigen Lebens von Generation zu Generation in der menschlichen Geschichte gleichsam fortflutet, durch fortwährende Erfahrung und Forschung vermehrt, verbessert, oder auch durch hemmende Mächte zur Stagnation, Versumpfung, Degenerirung gebracht.

Dies gilt nun auch vom religiösen Glauben. Auch dieser ist im Laufe der Geschichte in den verschiedenen Religionen zunächst Auctoritätsglaube, d. h. die Lehren über die Gottheit oder die Götter und deren Verhältnis zur Natur und zu den Menschen, sowie der besondere Cultus und die Religionsgebräuche werden von Geschlecht zu Geschlecht überliefert, nicht unmittelbar selbst erkannt (zu erkennen geglaubt) durch die unmittelbar thätigen Erkenntnisorgane, Sinne und

Erkenntniskraft. Und zwar wird hierbei strenge an der Überlieferung, an dem Herkömmlichen in Theorie und Praxis festgehalten, weil der religiöse Glaubensinhalt und Cultus auf die Götter oder die Gottheit selbst, auf göttliche Kundgebung und Anordnung zurückgeführt zu werden pflegt, daher als unbedingt wahr und giltig betrachtet und festgehalten wird. Ursprünglich war allerdings der religiöse Glaube nicht Auctoritätsglaube, sondern von den Menschen selbst allmählich für das geistige Leben errungen und festgestellt in allmählicher Erweiterung und Vergeistigung — wie dies anderwärts näher erörtert wurde.*) Bei den wilden Völkern ist diese originelle Art der Religion mehr oder weniger noch üblich, dagegen bei Culturvölkern haben sich strenge Traditionen gebildet und ist der Auctoritätsglaube möglich und gefordert.

Bei dem religiösen Glauben ist aber außer der Annahme und dem Fürwahrhalten auf Auctorität hin noch ein anderes Moment zu beachten, das wir neben dem historischen als mystisches Moment bezeichnen können. Das in der Tradition durch Auctorität Gegebene wird nämlich nicht blos als historische Kunde hingenommen wie irgend eine alte Geschichte, sondern findet in der Menschenseele sozusagen einen Anknüpfungspunkt, ein Verständnis und eine Anerkennung auch durch das Gefühl; durch das Gefühl der eigenen Relativität und Abhängigkeit von der dunklen, geheimnisvollen, übernatürlichen Macht und Übermacht, die in der Welt waltet, welcher gegenüber die positiven Bestimmungen der Religionen in der That nur Deutungsversuche sind. Eine Macht, mit der man nicht blos durch den geschichtlichen Zusammenhang in der Menschheit und durch die Auctorität in Beziehung steht, sondern auch unmittelbar durch das eigene Wesen und Gemüth, so dass das Göttliche nicht blos gewusst resp. geglaubt, sondern auch gefühlt wird in einem unmittelbaren Gottesgefühl, das mehr oder minder unvollkommen, ja sogar entstellt sein kann, dem aber doch kein Mensch ganz zu entfliehen vermag.**) Es gibt nun allenthalben Menschen, bei welchen dieses Gefühl eines unmittelbaren Verhältnisses zur Gottheit besonders lebhaft ist und deshalb der historisch vermittelte oder Auctoritätsglaube mehr zurücktritt oder schwindet. Solche Naturen machen sich im religiösen Gebiete mehr oder minder selbst-

*) „Über die Genesis der Menschheit u. s. w." (S. 67 ff.) und „Über das Mysterium Magnum des Daseins" (S. 8 ff.).

**) Bei Schiller ist dies so ausgedrückt: Allen gehört, was du denkst, dein eigen ist nur, was du fühlst. Soll er dein Eigenthum sein, fühle den Gott, den du denkst.

ständig, dringen auf Verinnerlichung, Vergeistigung der Religion und kämpfen gegen Veräußerlichung und Mechanisirung des Glaubens und Cultus. Es sind dies die prophetischen Naturen, die als religiöse Reformer auftreten und von den Vertretern des Traditionellen und der Auctorität in der Regel angefeindet und verfolgt werden. Bei besonderer religiöser Gottinnigkeit und thatkräftiger Energie werden sie geradezu Stifter neuer Religionen, mit denen eine neue religiöse Tradition beginnt, aber auch eine neue religiöse Auctorität und ein neuer Auctoritäts-Glaube in die Geschichte eingeführt wird.

Der Begriff das Glaubens wird von Manchen noch weiter ausgedehnt und unter denselben auch die Sinneswahrnehmung und die Verstandeserkenntnis gestellt, denn sie meinen, die Annahme, dass die Sinneswahrnehmung zuverlässig sei und Wahrheit und Gewissheit gewähre, beruhe nur auf dem Vertrauen auf die Wahrhaftigkeit unserer Natur, also auf einer Art Glauben, da man keinen eigentlichen Beweis dafür führen könne. Ebenso verhalte es sich mit dem Verstande und seiner Thätigkeit. Es könne, meint man, nur geglaubt, nicht bewiesen werden, dass durch Verstandesthätigkeit Wahrheit gewonnen werde und derselben Gewissheit zukomme. Diese Erweiterung des Begriffes „Glauben“ ist aber unberechtigt, denn die Sinneswahrnehmung (sinnliche Intuition) und die Verstandeserkenntnis (geistige Evidenz) gewährt eine unmittelbare Gewissheit und Wahrheit der Erkenntnis, die von der aus Glauben stammenden verschieden ist. Wäre diese unmittelbare Gewissheit des durch die Sinne Wahrgenommenen oder im Verstande unmittelbar als evident und nothwendig Erkannten auch ein Glauben, dann gäbe es überhaupt gar kein Wissen und man müsste diesen Begriff überhaupt aus der Sprache entfernen, denn auch das aus der Sinneswahrnehmung oder dem unmittelbar dem Verstande Einleuchtenden durch logische oder Verstandesoperation Abgeleitete wäre dann kein Wissen mehr zu nennen, sondern eben auch Glauben, da es nur aus dem Glauben als seiner Wurzel stammen würde.

2. Unter Wissen versteht man subjectiv eine Function des Geistes resp. Intellects, objectiv den Inhalt, der durch diese Function für das Bewusstsein gewonnen wird. Beides ist vereinigt und wird gewonnen aus der unmittelbaren Sinneswahrnehmung oder aus der unmittelbaren Verstandeseinsicht oder durch strenge logische Operation in Urtheilen und Schlüssen aus dem so unmittelbar Gewissen. Auch die körperlichen Empfindungen, wie Lust und Schmerz, und die seelischen Gefühle, wie Freude, Trauer, Liebe, Hass u. s. w., kann man als unmittelbares Wissen bezeichnen, da sie dem Bewusstsein einen Inhalt geben, der unmittel-

bar gewiss ist, eines Beweises nicht fähig ist, aber auch eines solchen zur Gewissheit nicht bedarf. Aber sie sind nur ein unmittelbar und subjectiv Gewisses, das daher nicht objectiv und begrifflich dargestellt und mitgetheilt werden kann, sondern selbst erfahren werden muss, ohne diese eigene Erfahrung aber völlig unbekannt und unverständlich bleibt. —

Die unmittelbare Gewissheit der sinnlichen Wahrnehmung und der geistigen oder Verstandes-Einsicht bilden die Grundlage alles weiteren Wissens oder Erkennens durch forschende Verstandesthätigkeit, aus welcher die Wissenschaft hervorgeht. Natur und Geschichte bieten der Forschung und Wissenschaft das Material, das dann durch Verstandesthätigkeit näher erkannt wird. Diese über die blos unmittelbare empirische Kenntnisnahme hinausgehende Erforschung und Erkenntnis geschieht unter Führung durch die logischen Grundgesetze des Denkens nach den sogenannten Kategorien, das heißt nach den Gesichtspunkten, unter welchen die Dinge und Ereignisse betrachtet werden, um sie zu prüfen und Aussagen von ihnen zu machen in Urtheilen und Schlüssen. Die Erkenntnis selbst oder das Wissen kann ein exactes oder rationales oder teleologisches oder ideales Wissen oder Erkennen sein. Exact ist die Erkenntnis oder das Wissen, wenn Gesetze, Geschehensweisen oder Verhältnisse in Folge von genauer Beobachtung oder geradezu durch Experimente durch bestimmte Zahlenformeln fixirt werden können, wie dies in manchen Zweigen der Naturwissenschaft, z. B. Astronomie, Physik u. s. w., der Fall ist. Rational ist die Erkenntnis, wenn aus Ursachen oder Gründen erklärt wird, wenn also nicht blos das Dass und Wie erkannt wird, sondern auch das Woher und Warum der Dinge oder des natürlichen oder geistigen Geschehens und Wirkens. Diese Anwendung der Kategorie der Causalität ist es hauptsächlich, wodurch die Wissenschaft fortschreitet. Teleologisch ist jene Erkenntnis, welche die Zwecke oder Ziele des Seins und Wirkens erforscht und daraus Sinn und Beschaffenheit erklärt. Endlich die ideale Erkenntnis wird gewonnen durch Betrachtung der Dinge oder Geschehnisse unter dem Gesichtspunkt der Ideen, der Vollkommenheit oder des Seinsollens, der Wahrheit, Güte und Schönheit. — Man kann auch noch von absoluter Erkenntnis sprechen, aber diese bezieht sich nicht auf Sachliches (Reales und Ideales), da davon stets nur eine relative aber forschreitende Erkenntnis möglich ist, sondern nur auf Formales, d. h. auf das unmittelbar und nothwendig zu Denkende, und so und nicht anders zu Denkende, was also nicht nichtsein und nicht anders sein kann. Das

sind nur die unmittelbar sich dem Bewusstsein aufdringenden Denkgesetze und fundamentale Axiome des Denkens, welche die Voraussetzung aller Wahrheit und Erkenntnis bilden, selbst ewige, nothwendige Wahrheiten sind.

3. Wir können nun den Versuch machen, nach diesen Bestimmungen von Glauben und Wissen das Verhältnis von Beiden zu einander und die Art der Berechtigung jedes der Beiden selbst zu bestimmen. — Was den Ursprung oder vielmehr die primitive Veranlassung zu beiden psychischen Functionen betrifft, so kann derselbe als ein gleicher oder gleichartiger bezeichnet werden. Beide werden nämlich veranlasst durch Verwunderung. Diese entsteht dann, wenn Erscheinungen oder Wirkungen wahrgenommen werden, ohne dass dabei zugleich Wesen und Ursache davon wahrgenommen oder erkannt werden. Dadurch wird der Erklärungs- und Forschungstrieb angeregt und in Folge davon wird eben das Wesen und insbesondere die noch verborgene Ursache zu bestimmen gestrebt. Dies geschah nun auf zweierlei Weise, entweder durch die (subjective, freie, bildende) Phantasie oder durch den Verstand. Durch jene wurden menschenähnliche, d. h. nach Bild und Gleichnis des Menschen vorgestellte, wenn auch an sich unsichtbare geistige Ursachen für die auffallenden, Verwunderung erregenden Erscheinungen oder Wirkungen angenommen und es bildete sich daraus eine Tradition, die geglaubt und gläubig festgehalten wurde, wenn auch bei verschiedenen Menschen und Völkern modificirt, worauf schon oben hingewiesen wurde. Die Verstandesthätigkeit ward zwar ebenfalls durch Wahrnehmung des Auffallenden, Unbekannten angeregt, aber des Verstandes Streben ging dahin, diese Erscheinungen und Wirkungen natürlich, aus natürlichen Ursachen zu erklären, um so anstatt des Glaubens ein Wissen zu gewinnen. So entstand zuerst Philosophie als Wissenschaft, und Platon und Aristoteles führen übereinstimmend den Ursprung der philosophischen Forschung auf „Verwunderung" zurück. Daraus lässt sich schon ohne Schwierigkeit erkennen, in welchem Verhältnis beide, Glauben und Wissen, zu einander kamen und kommen mussten. Die Phantasie-Erklärung war die frühere, der primitiven Menschheit allein mögliche und setzte sich einigermaßen fest im Glauben der Völker, wurde ehrwürdig als Überlieferung und allmählich auch immer mehr vergeistigt, zum religiösen Glauben erhöht und dadurch immer mehr als unantastbares Heiligthum, als absolut gültig angesehen, da diese Erkennungsweise etwas Auctoritatives, Positives und sogar auch Mystisches an sich hatte und die Göttlichkeit des Inhalts mit ihrer Auctorität und Gel-

tung auf die Kirche und Feststellung durch Phantasiethätigkeit selbst übertragen wurde, d. h. als Offenbarung des Göttlichen selbst angesehen und geltend gemacht wurde. Die wissenschaftliche (philosophische) Forschung, nur aus natürlichen Ursachen erklärend, konnte nicht ohne weiters diese Phantasie-Erklärungen und Phantasiegebilde, wenn sie auch vergöttlicht waren, gelten lassen und musste allmählich die Natur und Geschichte entgöttern, welche die Phantasie personificirt und vergöttert und zum Gegenstand religiösen Cultus gemacht hatte. So kam Religion und Glauben mit seinen Auctoritäten einerseits und Philosophie und Wissenschaft in Gegensatz und Zwiespalt, der durch die ganze Geschichte des geistigen Lebens der Menschheit geht. Der Glaube will die altüberlieferten Glaubens-Aufstellungen und Cultus-Arten festhalten und die Wissenschaft hindern, natürlich zu erklären, daher er stets nach Herrschaft strebt und die Wissenschaft in Dienst und Unterordnung halten oder geradezu verpönen und gegen Natur und geschichtliches Entwickelungs-Gesetz und Bedürfnis in alter Unwissenheit, in Aberglauben und Wahngebilden erhalten will.

Dieser Widerstreit dauert noch fort und tritt von Zeit zu Zeit mit erneuter Heftigkeit auf, wie dies gerade in der Gegenwart in besonderem Grade der Fall ist. Man will von Seite der Vertreter des Glaubens oder der religiösen (kirchlichen) Auctorität, dass die Philosophie und die Wissenschaft überhaupt wieder wie im Mittelalter die Magd der Theologie und Kirchen-Auctorität werde, sich dieser unterordne und die Dogmen als Ziele, ja als Normen oder Principien des wissenschaftlichen Forschens annehme und geltend mache, oder man fordert wenigstens, dass insbesondere die Philosophie „gläubig“ sei. Dies alles ist nun vollständig unzulässig und von der Wissenschaft abzuweisen. Die wissenschaftliche Forschung, die Philosophie wie die Wissenschaft überhaupt muss frei, selbstständig sein, darf nur ihren eigenen Gesetzen folgen und hat einzig die Wahrheit, nicht irgend eine Dienstleistung als Ziel ihrer Thätigkeit wirken zu lassen*); sonst wird sie bloße Hofsophistin und Vertreterin des geistigen Stillstandes und Erhalterin aller Vorurtheile, anstatt, wie Bedürfnis und Gesetz der geschichtlichen Entwickelung es fordern, Förderin geistigen Fortschrittes zu sein, worauf doch die Geschichte der Menschheit angelegt ist. Was die „gläubige Philosophie“ betrifft, die man fordert, so ist sie ein Ding der Unmöglichkeit. Es kann die Philosophie als Wissenschaft so wenig „gläubig“ sein, als die Mathematik oder über-

*) S. m. Schrift: „Über die Freiheit der Wissenschaft.“ München 1861.

haupt die Naturwissenschaft gläubig sein kann, wenn sie wirklich Wissenschaft sein und als Forschung nach Wahrheit Fortschritte machen soll. „Gläubige Philosophie“ enthält unmittelbar einen Widerspruch in sich, wie „hölzernes Eisen“, denn soweit die Gläubigkeit reicht, ist sie nicht Wissenschaft, nicht Philosophie und soweit sie Wissenschaft, Wissen ist, kann sie nicht mehr Glauben oder gläubig sein. Auf den Glauben als solchen lässt sich nie wirkliche Wissenschaft gründen, denn was aus der Wurzel des Glaubens hervorwächst, ist wieder Glaube, nicht Wissen im eigentlichen Sinne aus unmittelbar Gewissem abgeleitet, sondern allenfalls nur durch logische Operation aus Glaubens-Voraussetzungen gewonnen, die für alle Religionen gleich ist, trotz so verschiedener Glaubens-Voraussetzungen. Wird der Inhalt des Glaubens (Auctoritäts-Glaubens) in die Wissenschaft (Philosophie) aufgenommen, so kann er zunächst nur Object, nicht leitendes Princip der Forschung und Erkenntnis sein und die Auctorität selbst muss erst um ihre Glaubwürdigkeit wissenschaftlich geprüft und anerkannt sein, ehe man ihr in der Wissenschaft Bedeutung und Geltung zugestehen kann.

Man hat, um die Forderung der Unterwerfung der Wissenschaft unter den Glauben im Gebiete der Religion als möglich und das Sacrificium intellectus als Pflicht zu begründen, den Glauben mehr als Sache des sittlichen Willens denn als solchen des Intellects bezeichnet und gefordert, dass der Intellect sich der Glaubenspflicht füge und unterordne, das heißt die Vernunft dem blinden Willen zum Opfer bringen wollen. Dem Intellect gebührt naturgemäß die Führung, nicht dem Willen, nicht der subjectiven Willkür oder dem so verschiedenen, dem Menschen zufällig beigebrachten Glauben! Übrigens ist es gar nicht richtig, dass der Glaube Sache des Willens sei; denn nur die praktische Gesinnung und Bethätigung dem Glauben gemäß ist Sache des Willens, nicht der Glaube selbst. Welchem Glauben ein Mensch huldigt, hängt größtentheils garnicht von ihm ab, sondern von vielerlei Umständen und Ursachen: von der Religion, in welcher er von Jugend an erzogen ward, oder von besonderen Lebensschicksalen und äußeren wie inneren Erfahrungen, oder von eingehenden Studien. Hinge der (positive, bestimmte) Glaube des Menschen von seinem Willen ab, so müsste es demselben möglich sein, nach Belieben den Glauben zu wechseln, jetzt christlich zu glauben, katholisch oder protestantisch, jetzt wieder den muhamedanischen Glauben anzunehmen, d. h. für wahr zu halten, dann wieder den buddhistischen u. s. w., was alles bekanntlich nicht möglich ist. Aber diese theologische Erfindung (die

übrigens im Keime schon in der stoischen Philosophie, also lange vor der christlichen Theologie vorhanden ist) hatte in der Geschichte der christlichen Religion furchtbare Folgen; war nämlich Veranlassung und Ursache von all dem Religonshass, den grausamen Verfolgungen und Kriegen um des verschiedenen Glaubens willen, der über Völker und Menschen soviel Elend und Leiden gebracht hat. Denn wird der eigenthümliche Glaube für ein Werk, eine That des Willens erklärt, so liegt es nahe, ja ist fast selbstverständlich, dass die Verschiedenheit des Glaubens von den verschiedenen Bekennern gegenseitig dem schlechten Willen, der Bosheit, dem hartnäckigen Widerstand gegen die Wahrheit zugeschrieben wird. Die Bekenner der verschiedenen Religionen betrachten und behandeln sich daher gegenseitig nicht blos als Irrende oder Thoren, sondern als Verbrecher, und zwar als Verbrecher gegen Gott selber mit dem sie ja ihren eigenen Glauben und insofern auch gewissermaßen ihre eigene egoistisch werte Person identificiren. Zu dem Gedanken, dass man auch in der Religion dem Nebenmenschen dasselbe Recht auf eigne Überzeugung zugestehen müsse, das man selbst in Anspruch nahm, konnte man sich nicht erheben. Würde dieser Wahn, dass der religiöse Glaube (in theoretischer Beziehung) vom Willen des Menschen abhänge, aufgegeben, und würde im Gefühl der Schwäche des eigenen Willens und Intellects mehr menschliche Bescheidenheit im Gebiete der Religion geübt, dann könnte dieser gegenseitige Hass, diese lieblose Verurtheilung und Verdammung und diese Verfolgung, wo sie nur immer möglich ist, unmöglich fortdauern, wie wir sie namentlich bei den sog. Orthodoxen der verschiedenen Religionen wahrnehmen.

Glauben und Wissen sind in Ursprung, Wesen und psychischer Function verschieden, aber sie haben beide ihre Berechtigung und sollen sich auch nicht von einander ganz trennen und brauchen sich auch nicht anzufeinden. Der Glaube ist berechtigt und nothwendig für das geistige Leben der Menschheit, da ohne ihn die geistige Bildung und Erziehung nicht möglich wäre, nicht beginnen und sich fortsetzen könnte von Geschlecht zu Geschlecht, denn im allgemeinen kommt den Völkern und Menschen ihr Glaube eben aus dem geistigen Stamm der Geschichte zu, setzt sich fort und modificirt sich mannigfach; und selbst auch dem wissenschaftlichen Forscher ist in dieser nach Raum und Zeit unendlichen Welt stets noch Anlass zum Glauben gegeben, sobald er an die Grenze seines Wissens kommt und sich doch eine bestimmte Weltanschauung über Wert, Bedeutung und Ziel des Daseins bilden will. Die Wissenschaft hat daher keineswegs auf

Zerstörung des religiösen Glaubens überhaupt auszugehen, wenn sie auch die einzelnen positiven Formen mit ihren dogmatischen Feststellungen und Satzungen vielfach bekämpfen muss. Sie kann auch den Glauben nicht ersetzen, schon deswegen nicht, weil die wenigsten Menschen des eigentlichen Wissens, der Wissenschaft fähig sind oder sich derselben im Drange der Lebensnoth widmen können, abgesehen von dem oben erwähnten mystischen Moment des Glaubens, das als unmittelbare subjective Bethätigung der menschlichen Natur die Wissenschaft nicht geben kann. Aber sie soll sich auch nicht ganz von der Religion trennen und dieselbe sozusagen ihrem Schicksal überlassen, sondern wie der Gärtner das, was die Natur durch ihre Generationsmacht hervorbringt, zwar nicht selber bilden, sondern von der Natur empfangen muss, dann aber diese Gebilde pflegen, erhöhen, veredeln kann, so empfängt die Wissenschaft den religiösen Glauben zwar aus der geistigen Strömung der Geschichte oder Tradition, aber sie muss bestrebt sein, beständig reinigend, bildend, veredelnd darauf einzuwirken, dem Fortschritte von Cultur und Wissenschaft gemäß. Wie im geistigen Leben der Menschheit überhaupt die Wissenschaft die Aufgabe hat, die gangbaren Ansichten und Überlieferungen beständig neu zu prüfen, zu verbessern und die richtigen Kenntnisse zu vermehren, wodurch auch das praktische Leben gefördert und die gesammte Cultur erhöht wird, so auch hat sie dieselbe Aufgabe im Gebiete der Religion. Dies muss um so mehr zugegeben werden, je höher man die Religion schätzt und je mehr man sie für heilsam und nothwendig, ja für das Wichtigste hält im menschlichen Dasein. Die Geschichte zeigt ja, dass immerhin auch hierin ein Fortschritt stattgefunden hat, dem Gesetze der allmählichen Entwicklung gemäß, denn auch in diesem Gebiete sind die späteren Generationen die älteren, die früheren aber die jüngeren; jene haben daher mehr Erfahrung und Kenntnisse und können sich nicht durch frühere, noch unreifere Geschlechter geistig binden lassen.

Erdkunde und erdkundliche Belehrungen bei den orientalischen Völkern des Alterthums.

*Von A. **Tromnau**-Bromberg.*

Die Gebiete des Morgenlandes, die wir gewohnt sind als Wiege des Menschengeschlechts anzusehen, die bereits im grauesten Alterthum ein hochentwickeltes Culturleben aufzuweisen hatten, als Europa erst in schattenhaften Umrissen mit seinen südlichen Halbinseln aus dem Dunkel der Sage emportauchte: diese Länder sind für die Bevölkerung des Abendlandes stets Gegenstand des regsten Interesses gewesen, sei es in Bezug auf kriegerische Eroberungszüge, oder friedliche Handelsunternehmungen, oder als Länder religiöser Sehnsucht, oder endlich, wie in neuester Zeit, als Gebiete wissenschaftlicher Forschung. Den eifrigen und unermüdlichen Forschern unserer Zeit ist es gelungen, unter dem Jahrtausende alten Schutt, den kriegerische Verheerungen, Barbarismus und Misswirtschaft auf jenen alten Culturstätten aufgehäuft, Beweise für die Wahrheit mancher sagenhaften Überlieferung zu erbringen und Licht über die Formen und die Entwickelungshöhe jener alten Culturwelt zu verbreiten.

Wie die Anfänge mancher anderen Wissenschaft, so haben wir auch diejenige der Erdkunde bei jenen alten Völkern des Morgenlandes zu suchen. Himmel und Erde beschäftigten bereits im grauesten Alterthum den denkenden Menschengeist. Die Frage nach dem „Woher“ und „Wohin“ alles irdischen Seins, nach Gestalt und Ausdehnung der mütterlichen Erde und nach der Natur der einzelnen Erdräume war nicht minder Gegenstand eifrigen Forschens und Nachdenkens, als die Pracht des gestirnten Himmels und der wunderbare Lauf des lebenerweckenden Tagesgestirns. Die gegenseitigen Beziehungen benachbarter Völker trugen dazu bei, die Kenntnis von der Erdoberfläche zu erweitern und zu verallgemeinern. Religionsstifter, Dichter und Gelehrte ließen es sich angelegen sein, die breiten Schichten des Volks mit kosmologischen Lehren zu beglücken, und die Völker glaubten gern und willig, was die Besten und Edelsten ihrer Nation sie gelehrt.

Wo nun bei jenen Völkern eine absichtliche und geregelte Jugendbildung vorhanden war, mussten derartige Erkenntnisse und Ansichten auch bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts mit zur Geltung kommen. Von einem selbstständigen erdkundlichen Unterricht war freilich bei jenen alten Culturvölkern (wie überhaupt im Altertum) keine Rede. Hat doch erst in der neuesten Zeit sich die Erdkunde eine selbstständige Stellung im Lehrplan der verschiedenen Unterrichtsanstalten errungen! Wol aber finden wir bereits bei den alten morgenländischen Culturvölkern Spuren geographischer Unterweisungen.

Merkwürdigerweise fand von den Zweigen des geographischen Lehrfaches derjenige die meiste Beachtung, der bei der modernen Jugendbildung bis in die neueste Zeit am meisten vernachlässigt wurde. Es ist dies die Himmelskunde. Dies darf indes nicht unser Befremden erregen. Bei den alten Indern, Ägyptern und Chaldäern finden wir bereits im dritten Jahrtausend vor unserer Zeitrechnung hervorragende astronomische Kenntnisse, während das ihnen bekannte Gebiet der Erdoberfläche eng begrenzt war. „In jenen Ländern, wo die Sterne bei der Klarheit der Atmosphäre in vorzüglicher Pracht erglänzen, muss der Blick der Menschen unwillkürlich von ihnen gefesselt worden sein, und das Schauspiel des großartigen Sternenhimmels mag an und für sich den menschlichen Geist zur Betrachtung gereizt haben. Dazu kam das natürliche Bedürfnis, Ordnung und Regel in die Geschäfte des Lebens zu bringen; auch mag die Erkenntnis, dass der Himmel regelmäßig wiederkehrende Erscheinungen darbietet, zur sorgfältigeren Beobachtung derselben aufgefordert haben.“

Sonstige erdkundliche Belehrungen treffen wir nur gelegentlich an. Die religiösen Unterweisungen boten genügend Gelegenheit, ja zwangen geradezu den Belehrenden, auf Fragen kosmogonischer Natur einzugehen. Vorstellungen über Entstehung und Wesen von Himmel und Erde treffen wir daher in allen Religionslehren der alten Morgenländer an. Ferner trug die nationale Geschichte und Sage dazu bei, den Gedankenkreis der heranwachsenden Jugend zugleich auch mit einer Menge geographischen Wissens zu bereichern. Im Geist begleiteten die Knaben die großen Helden ihres Volkes auf ihren Heerfahrten zu fremden Völkern, an ferne Küsten und in fremde Meere. Sie erfuhren dabei in engster Verbindung mit den Nachrichten über die Schicksale und Abenteuer der Helden, dass die Natur jener fremden Länder und Meere von derjenigen ihrer Heimat mehr oder weniger verschieden war. Und wenn die dunkle Sage und geschäftige Phan-

tasie auch viele dieser Kenntnisse fabelhaft und in nebelhaften Umrissen erscheinen ließen: die Nebel lichteten sich, und die Fabelnatur wich allmählich der Wirklichkeit, jemehr jene fremden Länder ins Licht der Geschichte traten.

Auch die Unterweisungen in den Schätzen der Literatur mit ihren Heldenliedern und Heldenepen trugen dazu bei, geographische Kenntnisse zu fördern. Endlich geschah dies auch durch gelegentliche Belehrungen über natürliche Dinge und Producte des Handels und Gewerbefleißes fremder Länder. Gewiss lauschte jung und alt gerne den Erzählungen der Handelsleute und Seefahrer, welche jene fernen Länder mit eigenen Augen gesehen hatten und über Lage und Entfernung derselben sowie über ihre Natur und ihre Bewohner berichten konnten. Der Umstand, dass jene Beschreibungen von Erdräumen auf eigener Anschauung beruhten, verleiht denselben, soweit sie bis heute in Werken alter Schriftsteller enthalten sind, auch für den Leser der Jetztzeit einen ganz besonderen Reiz.

Die Menge dieser gelegentlichen geographischen Unterweisungen richtete sich nach dem Umfang der erdkundlichen Vorstellungen eines Volkes. Zunächst treten naturgemäß die Länder Vorderasiens, dann das ferne Indien und die Gebiete des Mittelmeeres ins Licht der geographischen Erkenntnis. Darüber hinaus reichte die Kenntnis der Erdoberfläche nur bei den Phöniziern und in mancher Hinsicht auch bei den Persern. Die Richtigkeit der geographischen Erkenntnis hing von dem Bildungsstandpunkt eines Volkes im allgemeinen, sowie von der Anzahl, Schärfe und richtigen Wiedergabe der Reisebeobachtungen ab. Die Quelle derselben war wol in allerletzter Linie wissenschaftlicher Forschersinn; — abgesehen von den astronomischen Beobachtungen — sondern sie waren ganz und gar von dem Interesse der Völker und — vom Zufall abhängig.

Das Interesse der Völker wandte sich naturgemäß zunächst ihrem eigenen Lande zu, namentlich bei denjenigen Culturvölkern, die ein abgeschlossenes Leben für sich führten. Sie widmeten der Kenntnis ihres Landes die lebhafteste Sorgfalt, nahmen Vermessungen desselben vor, um Größe und Eintheilung zu bestimmen, sammelten Aufzeichnungen über die Natur der einzelnen Bodengebiete ihres Vaterlandes und brachten es nicht selten bis zu einer abgeschlossenen Chorographie desselben. Die Hauptträger geographischer Forschung waren aber diejenigen Culturvölker, welche über die engen Grenzen ihres Vaterlandes hinausstrebten und mit benachbarten Völkern friedliche oder feindliche Beziehungen anknüpften. Durch Handelsunterneh-

mungen zu Wasser und zu Lande und durch Kriegszüge wurde die Kenntnis der Erdoberfläche immer mehr erweitert und vermehrt, und je mehr die entferntesten Völker miteinander in Berührung kamen, je mehr sie zur Befriedigung von allerei Bedürfnissen aufeinander angewiesen waren, desto größer wurde auch das Maß allerlei Erkenntnisse von der Natur der Erdräume, welche in dem Interessenkreise dieser Völker lagen. Ja man brachte es auch zu graphischen Darstellungen der einzelnen Länder, zu Wege- und Landkarten.

Dennoch war naturgemäß die Kenntnis der Erde in jenen Zeiten sehr lückenhaft und unsicher. Um uns nun im einzelnen ein Bild von dem Standpunkt erdkundlicher Erkenntnis und Unterweisung jener Völker machen zu können, müssen wir jenen Fäden nachgehen, die das Culturleben derselben nach dieser Richtung durchzogen.

1. Die Inder.

Die geographischen Ansichten der Inder waren aufs engste mit ihren Mythologieen und Religionssystemen verknüpft. Des Schöpfers „Indra“ erste Schöpfung war das Wasser. Dann formte er die Erde, „die man alles Samens Urquell nennt,“ und die „Luft, durch welche alles Lebende erst lebt.“ Er „goss dahin die Wasser und theilte auf den Bergen all die Flüsse“. Er zeigte „Himmel, Sonne, Morgenröthe“, „Mond und Sonne, welche zwei die Zeit bestimmen“, „Äther, der den Schall trägt und die Welt durchdringt“.

„Ja, Indra der beherrscht was fließt und stillsteht,
Der Donnerer, den, was Hörner trägt, gebändigt,
Der ist fürwahr der Menschen rechter König,
Der, wie ein Kreis die Strahlen, alles fasset.“ *)

Der Erhalter dieser Schöpfung ist Wischnu, und unter Siwa, dem Zerstörer, verehrte man das in steter Veränderung sich immer neugestaltende Leben. Diese Dreieinigkeit entströmte Brim, dem ewigen Urgeiste. Zahlreiche niedere Gottheiten, gute und böse, wurden außerdem verehrt oder gefürchtet.

Die Brahminen, jene alte gelehrte Priesterkaste, die noch heutzutage im Besitze aller Gelehrsamkeit unter den Hindus ist, waren auch in Bezug auf das Wissen von der Erde die berufenen Lehrer des Volks und der Jugend. Die Erdkunde wurde geradezu auf göttliche Autorisation zurückgeführt. Im 6. Buche der indischen Ilias, dem Epos Mahabharata, findet sich eine geographische Episode von

---

*) Aus dem „Rigveda“, übersetzt von Hoefer, die vorhergehenden Citate theils ebenda, theils aus Sakuntala, übersetzt von E. Meier.

300 Versen. Brahma selbst beauftragt seinen Diener, den weisen Sandschyas, den Menschen die Kenntnis der Erde zu verkünden:

> Der Flüsse und der Berge Namen, o Sandschyas,
> So auch der Dörfer, und was sonst auf Erden wohnt,
> Die Maße auch, o Maßkundiger, insgesammt,
> Alles berichte du, und auch die Wälder, o Sandschyas!

Und nun beginnt die Aufzählung der beiden Ozeane, der sechs Hauptgebirge und alles Übrigen."*) Das Epos Ramayana enthält im 4. Buche eine Beschreibung der ganzen Erde. Auch in den Vedas, den heiligen Büchern der Hindus, kommen wichtige geographische Angaben vor.

Der Weltansicht der Inder lag die Idee eines organischen Ganzen zugrunde. Ihnen war die Erde eine große, auf dem Wasser schwimmende Lotosblume.**) Die Wurzel derselben ruht im unerforschlichen Ozean; ihre Blüte entfaltet sich gen Himmel im Glanze der lebenspendenden Sonne. Die entfaltete Blüte ist die gewordene Welt; die Knospen sind werdende Weltschöpfungen.

Hochindien mit Meru (Himalaja), dessen glänzende Schneegipfel ihnen Kailasa war, der Versammlungsort der Götter, ferner Tibet und die hohe Tatarei machten zusammen die Mitte der Lotosblume aus, ihren Fruchtboden mit dem Pistill. Aus den Staubfäden, welche das Pistill umstehen, fließen die befruchtenden Ströme der Erde nach den vier verschiedenen Weltgegenden. Auf dem Wasser des Ozeans breiten sich nach den vier Weltgegenden auch die vier Hauptblätter der Lotosblume aus: nach Süden das Hauptblatt Dwipa (= das Meerumflossene, oder Dekan = das Südliche), das eine köstliche Frucht trägt, welche die Götterspeise Jambu abgiebt, nach Osten Sin oder Chin (= China), nach Norden Kuru (Sibirien) und nach Westen das Land Javan, d. i. Iran und das Abendland. Den vier Himmelsgegenden folgen auch die bedeutendsten Flüsse in diesen Ländern: zwei indische nach Süden (Ganges und Indus), zwei chinesische nach Osten (Hoang-ho und Jang-tse-Kiang), mehrere nordische nach Norden (in Sibirien) und zwei nach Westen (Sir und Gihon). Zwischen den großen Hauptblättern befinden sich kleinere Blätter, wie Hinterindien, und zahlreiche kleinere Blättchen liegen um die ganze Blüte zerstreut; das sind die zahlreichen Inseln.

Eine andere, nicht minder phantastische Weltansicht trifft man

*) Ritter, Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen.

**) Die Lotosblume ist eine heilige Blume der Hindus.

im bereits genannten Epos Ramayana an.*) Darnach sind vier Koloss-Elephanten als der „Weltregionen Grundpfeiler" die Träger der „wellenumkränzten" Erde. Sie befinden sich ja in einer der Haupthimmelsgegenden tief in den Abgründen der Unterwelt. Auf ihren Häuptern ruht die „bebirgte, beströmte und bewaldete" Erde, „mit Eilanden besäet," „voll mancherlei Lande, mit mancherlei Städten gezieret".

„Wenn der Koloss-Elephant zur Erleichterung, müde der Last, nun
Schüttelt das Haupt, dann wird Erdbeben gespürt von den Menschen." —

Abweichend von der Lehre der Brahminen fassten die Buddhisten das Erdganze auf. Ihr Bestreben, alle Begriffe auf mathematische Formeln zurückzuführen, erklärt ihre Ansicht, dass die Erde als ein großes gleichseitiges Dreieck aufzufassen sei, von welchem ihr Indien die südlichste Dreiecksspitze in vollendetster Form bilde. Der Triangel galt ihnen übrigens als die vollkommenste, sinnreichste aller Formen. Rund um dieses große Erddreieck sollten wie im Kreise alle übrigen Inseln und Länder liegen. Die Zahl solcher Inseln wird späterhin von Ptolemäus auf 1378 angegeben.

Vom Abendlande und namentlich vom europäischen Westen hatten die alten Inder trotz gegentheiliger Versicherungen und Fabeleien der Priester gar keine Kenntnis. Wol aber waren die Priester im Besitz von Specialkarten über die indischen Landschaften und hatten sich auch eine Art Erdkarten construirt.

Erdkunde und erdkundliche Belehrungen gründeten sich nach vorstehenden Ausführungen bei den alten Indern also vorzugsweise auf Phantasie, Mythos und Glaube. Genauere Kenntnis besaßen sie nur von ihrem eigenen Lande.

2. Die Ägypter.

Die alten Ägypter verdankten die Art und Weise und die Blüte ihrer Cultur fast ausschließlich der Natur ihres Landes und dem segenspendenden Nil. So machte sie ihre Landesnatur auch zu Erfindern der geometrischen Landvermessung. Alljährlich nach der Überschwemmung des Nils musste die Ackervertheilung aufs neue vorgenommen oder doch berichtigt werden. Der hohe Culturwert der Nilthalstrecken ließ außerdem bei der dichten Bevölkerung eine genaue Eintheilung des Landes nothwendig erscheinen. Sie hatten das Land in 44 Nomen, diese wiederum in Tempelbezirke getheilt, verstanden

*) Vergl. „Ramajana", Die Herabkunft der Ganga (Göttin des Gangesstromes)" 1. Gesang. Übersetzung von A. W. Schlegel.

das Nivelliren und die Canalisation. Die Frucht dieser Cultnrarbeiten war eine genaue Kenntnis ihres Landes. Auf Grund derselben bildete sich bei ihnen zuerst die Choro- und Topographie aus, hier also eine Länder- und Ortsbeschreibung des Nilthales nach Nomen und Tempelbezirken.

Aber auch auf die Himmelskunde wurden die alten Ägypter durch die Natur ihres Landes hingewiesen. Das Wiedererscheinen des Sirius in der Morgendämmerung zeigte ihnen den Anfang der Nilüberschwemmnngen an. Sie nannten diesen Stern daher Sothis, d. h. Nilstern. Die genaue Beobachtung der regelmäßigen Wiederkehr der befruchtenden Überschwemmungen entwickelte bei ihnen frühzeitig die Kenntnis des Jahres, das zuerst von ihnen zu $365^1/_4$ Tagen bestimmt sein soll. Freilich mischte sich den astronomischen Kenntnissen auch bereits früh der Glaube an einen Einfluss der Gestirne auf die Fruchtbarkeit des Jahres und die Schicksale der Menschen bei. Was in ersterer Hinsicht bei der Sonne unzweifelhaft und beim Sothis augenscheinlich war, wurde bald, genährt von religiösen Vorstellungen, nach beiden Richtungen hin allgemein auf alle Gestirne übertragen. Dadnrch erschienen diese aber ebenfalls für eine genaue Beobachtung von großer Bedeutung. Die Beobachtung des Sternhimmels entwickelte sich zur Sternkunde, in welcher dies alte Volk bereits Hervorragendes leistete.

Der enge Znsammenhang religiöser Anschauungen mit der Natur des Pharaonenlandes brachte es mit sich, dass die ägyptischen Priester streng verpflichtet waren, die Chorographie Ägyptens und des Nilstromes zu studiren. „Unter den 42 hermetischen wissenschaftlichen Abtheilungen, in deren Kenntnis ihre drei verschiedenen Priesterkasten eingeweiht sein mnssten, werden auch Astrologie, Kosmographie und Geographie, Erd- und Weltkunde genannt. Dieses Studium war bei jedem Tempelbezirke Aufgabe des Hierogrammatikus (Scriba sacrorum), eines gelehrten Priesters, der zugleich Schreiber der Hieroglyphen war.“ *)

Der Umfang geographischer Kenntnisse bei den Altägyptern wurde besonders erweitert durch die zahlreichen Kriegszüge der Sesostriden. Wenn Herodot erzählt, dass Ramses der Große, der Sesostris der Griechen, auf seinen großen Heereszügen südwärts in das heutige Abessinien, das Land Kes, nordwärts bis zu den Wohnsitzen der Kolchier am Tanais (Don), ostwärts nach Arabien und mit

*) Ritter, Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen.

einer großen Flotte durch das erythräische Meer (den arabischen Meerbusen) bis nach Indien vorgedrungen und Städte am Gangesstrom erobert haben soll: so mag ja von den heutigen Gelehrten eine derartige Ausdehnung der Eroberungszüge des Ramses angezweifelt werden. Ob mit Recht, bleibt zudem noch fraglich. Thatsache ist, dass dieser größte Kriegsheld unter den Pharaonen die Äthiopen zinspflichtig machte, mit seinen Heeren und Streitwagen nach Syrien, Kleinasien und Mesopotamien vordrang und diese Länder der ägyptischen Herrschaft unterwarf.*)

*) Zur Frage der Ausdehnung ägyptischer Eroberungszüge äußert sich Ritter auf Grund von Forschungen durch Wilkinson, Rosellini, Normand, Roger, Prokesch, Parthey, Lepsius u. a. m. folgendermaßen: „Die Regentschaft der Sesostriden ist unzweifelhaft in den Denkmalen dargethan. Der Sesostris der Griechen ist Ramses oder Rhamesses der Ägypter. Seine Grenzsäulen mit nur zum Theil erhaltenen Hieroglyphen und Keilschrift bedeckt, die er als Eroberer mit seinem Namen „Rhamses“ bezeichnete, sind bei Beirut in Syrien, in den Felsskulpturen Phöniziens am Nahr el Kelb wieder aufgefunden. Denksäulen bei Smyrna und Sardes. . . Unter den Denkmälern, welche die Sesostridenzeit aus der Fabel in die Wirklichkeit gerettet haben, sind die Wandskulpturen und Wandmalereien für die Geschichte der Erdkunde bei weitem die wichtigsten . . . . . Kunstvolle Reliefskulpturen in Luxor stellen außer religiösen Feiern und Opferfesten zum Dank für ihre Götter auch Festgepränge, Triumphe, Pompaufzüge, aber auch Eroberungszüge selbst, mit ihren Schlachten, Erstürmungen von Festen oder Städten zu Lande und zu Wasser mit Flotten, dar. Sie geben geographische Daten von größter Wichtigkeit über einen großen Theil der subtropischen Erdrinde. Denn die Producte der tributbringenden Völkerschaften in Naturalien, und die verschiedenartigsten Völker selbst, sind in ihren einheimischen Trachten und Gebräuchen mit abgebildet, und Malereien geben ihnen ihre eigenthümlichen Farben. Die Rassenverschiedenheiten sind aus ihren Formen und Physiognomieen, in weiß, roth, braun, schwarz, genau zu unterscheiden. Die Bilder enthalten Pflanzen, Thiere, wie Menschengestalten in ihren charakteristischen Formen. Elfenbein in Elephantenzähnen, indische Holzarten in schwarzem Ebenholz, fremde Früchte und Thiere, wie Giraffen und andere; Festungen und Schiffe verschiedener Bauart sind in zahllosen Bildern dargestellt. Man unterscheidet die Meereswogen, welche die Flotten der Seeschiffe durchschneiden, deutlich von den Flusswellen der süßen Landströme und den Flussschiffen. In Ägypten waren die Krieger nur Fußvolk; ihre Führer, wie in dem trojanischen Kriege, nur Wagenlenker. Reiterei kannten die Ägypter damals nicht. Reiter können daher nur bei den Heeren asiatischer Völker erscheinen, in deren Ländern die Eroberungen der Sesostriden fortschritten. Die Trachten der Feinde am großen Strom zeigen in ihrem Federschmuck und den bunten Kattunen, dass die Ägypter bis zu den indischen Völkern am Indus und Ganges vordrangen, und Diodor bestätigt das. In der Grabkatakombe eines Königs Totmes II. ist ein ganzer Zug asiatischer Völker mit Pferden und zwei Elephanten abgebildet, die damals weder in Ägypten noch in ganz Vorderasien gezähmt wurden, also Verkehr mit Indien jenseits des Ganges beweisen . . . . Alle diese Abbildungen setzen schon eine genaue Kenntnis von den Zuständen und

Durch diese Eroberungen der Sesostriden erhielten die Ägypter bereits früh Kunde von dem Vorhandensein und der Natur fremder Länder und Völker. Auch kam unstreitig auf diese Weise die älteste geographische Kenntnis vom Orient, dem Nilthal und den äthiopischen Landschaften nach dem Abendlande. Die Entzifferung der Hieroglyphen hat u. a. auch den großen Reichthum an erdkundlichen Kenntnissen dargethan, welche sich die alten Ägypter unabhängig von andern Culturvölkern bereits im grauen Alterthum erworben hatten. Wahrscheinlich ist auch die biblische Völkertafel (Genesis 10) auf ägyptische Quellen zurückzuführen.

Im Gegensatz zu den Indern gründete sich die geographische Kenntnis der Altägypter auf Autopsie und Erfahrung. Die geographischen Belehrungen hatten bei diesem realen Hintergrunde auch mehr praktischen Wert, während die phantastisch philosophische Erdkunde der alten Inder dazu beitrug, ihr Traumleben mit neuen Traumgestalten zu bevölkern.

In spätern Zeiten der ägyptischen Geschichte wurden die directen Verbindungen mit der Fremde sehr eingeschränkt, so dass die Altägypter mehr denn bisher auf ihr heimisches Gebiet angewiesen waren. Zwar wurden die Eroberungszüge nach Palästina und nach den Euphratländern von Zeit zu Zeit wieder erneuert, — zuletzt unter Necho — aber schließlich wurde das reiche Pharaonenland selbst eine Beute der Euphratreiche. Seitdem konnte Ägypten nichts mehr zum Fortschritt der Erdkunde beitragen. Erst dem Einfluss griechischer Wissenschaft

---

Productionen sehr weit von einander abstehender Länder und Völkerstämme der südlichen Breiten der Erde voraus."

Demgegenüber behauptet Max Dunker in seiner „Geschichte des Alterthums", dass die Züge der Sesostriden nicht über Beirut und Mesopotamien hinausgereicht hätten. So sei das Felsenbild bei Sardes z. B. entschieden unägyptisch. Auch habe Ägypten nur mit Mühe und auf kurze Zeiten die Obergewalt über die nächsten der umliegenden Länder behaupten können. Dafür spreche z. B. ein Vertrag Ramses II. mit dem syrischen Fürsten der Cheta, in welchem diese beiden Herrscher ein gegenseitiges Schutz- und Trutzbündnis, eine Art Defensivallianz, eingehen. Die späteren griechischen Schriftsteller seien über die Tragweite der Sesostridenzüge arg getäuscht worden. „Die Großsprecherei ihrer ägyptischen Gewährsmänner, die Adulation, die typische Übertreibung der Inschriften, die die Pharaonen beständig zu Herren der beiden Welten machen, die sie die ‚neun Völker,' die ‚Länder des Nordens und des Südens' unermüdlich unterwerfen lassen, haben die Griechen zu jenen Irrthümern verführt." Gleicher Ansicht ist auch Ranke. Dagegen muss zugegeben werden, dass die Ägypter von der Existenz ferner Länder und ihrer Natur durch Handelsleute und Karawanenführer ziemlich genau unterrichtet gewesen sind.

zur Zeit der Ptolemäer und der römischen Herrschaft sind weitere Errungenschaften auf diesem Gebiete zu danken.

3. Die Hebräer.

Die Hebräer erregen zunächst unser Interesse durch die unleugbare Thatsache, dass sie von allen Völkern des Alterthums die vollkommenste Kosmogonie aufzuweisen haben. Während in den Überlieferungen der Inder, Ägypter und Chaldäer, sowie auch später der Griechen und Römer die Mächte der Natur im Chaos quellen und kämpfen, die ersten Götter mehr oder weniger als Ungeheuer oder wenigstens mit abhängig von der Natur erscheinen, tritt uns in den Anschauungen der Hebräer das allmächtige Walten einer supranaturalen göttlichen Macht in hoher Reinheit, ernster Tiefe und erhabener Einfachheit entgegen. Gott als der Eine, nicht der Vater von Göttern, sondern der Einzige, der Ewige, der Unveränderliche, der allmächtige Schöpfer Himmels und der Erde: welche erhabene Vorstellung vom Wesen des allwaltenden Gottes! „So er spricht, so geschiehts." Ihm verdankt die ganze Welt, „Himmel und Erde" ihr Dasein. Er trägt alle Dinge mit seinem mächtigen Wort; er lenket die Geschicke der Menschen; er ordnet den Lauf der Sterne. Und wenn auch nach der Anschauungsweise damaliger Zeiten Sonne, Mond und Sterne im Schöpfungsbericht (Gen. 1. 2.) nur dazu da sind, den Bewohnern der Erde Licht und Wärme zu spenden, ihnen „Zeichen zu sein für Zeiten, Tage und Jahre", so hat sich trotz dieser und anderer Menschlichkeiten, und trotzdem die biblische Lehre von der Schöpfung der Welt dem Verstande große Räthsel darbietet, der biblische Schöpfungsbericht doch als älteste Urkunde göttlicher Offenbarung erhalten bis auf unsere Tage. Wenn also das A und das O der prophetischen Volksbelehrung bei den Hebräern in dem Satze gipfelte: „Höre Israel, der Herr unser Gott ist ein einiger Gott!" — wenn die Jugend von diesem Standpunkt reiner Gotteserkenntnis aus über Entstehung der Welt, das Walten Gottes in der Natur, Entwickelung der Welt zur messianischen Höhe allgemeiner Glückseligkeit u. s. w. unterrichtet wurde, so standen dergleichen kosmogonische Belehrungen weit über denjenigen der anderen orientalischen Völker des Alterthums, und in sittlicher Hinsicht auch über denjenigen der Griechen und Römer.

Die Hebräer haben zwar weder in der Sternkunde etwas geleistet, noch zur Fortentwickelung der allgemeinen Erdkunde irgend etwas beigetragen: aber ihre Lehre von der Entstehung der Welt, die erhobene Vorstellung, dass alles irdische Sein nicht nur, sondern alle

Himmel, die ganze Welt, das ganze All auf einen persönlichen, allmächtigen Urheber zurückzuführen sei, diese Lehre ist bis in die neueste Zeit für den entsprechenden Zweig der Wissenschaft grundlegend gewesen, zählt heute noch unter den größten Gelehrten zahlreiche Anhänger und ist in allen Lehranstalten für die Jugend hinsichtlich kosmogenischer Belehrungen herrschend und maßgebend.

Die Natur ihres Landes machte es den Hebräern schwer, für die allgemeine Erdkunde etwas zu leisten. Durch Meer, Gebirge und Wüsten von den umliegenden Ländern abgeschlossen, waren sie in ihrem Lande darauf angewiesen, in der Culturentfaltung ihres Volksthums innerhalb der von der Natur gesetzten Grenzen Befriedigung zu finden. Umgeben von mächtigen Culturreichen, mussten sie auf eine geschickte Defensivstellung bedacht sein, durch innere Machtentfaltung, noch mehr aber durch angemessene Politik den natürlichen Schutz ihrer Landesgrenzen zu verstärken suchen, um ihre Selbstständigkeit den großen Reichen gegenüber zu behaupten. Nur zur Zeit größter Machtentfaltung unter David und Salomo reichten längere Zeit die Grenzen des Reichs über das natürlich abgeschlossene Bodengebiet hinaus.

Von großen selbstständigen Handelsunternehmungen, ausgedehnten Handels- und Karawanenzügen konnte unter solchen Umständen auch nicht die Rede sein. Der Verkehr mit der Fremde beschränkte sich vielmehr vorzugsweise auf einen ausgedehnten, vielverzweigten Zwischenhandel, welcher sehr lohnenden Gewinn abwarf. Namentlich spielte Palästina als Bindeglied zwischen den assyrisch-babylonischen Ländern und Ägypten in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle. Man fand hier Gewerbtreibende und Handelsleute aus allen damaligen Culturländern. Der Chronist gibt die Anzahl der Fremden in Israel auf 153 600 an.*)

Daher war der Umfang geographischer Kenntnisse bei den Hebräern trotz der Abgeschlossenheit des Landes dank der mancherlei Berührungen des Volkes mit jenen Culturländern ein immerhin nennenswerter. Dafür spricht in erster Linie der weite Umfang der sogenannten Völkertafel, Genesis 10, in welcher die Ausbreitung der Geschlechter der Menschen nach den Söhnen Noahs, Sem, Ham und Japhet, dargelegt ist. Diese merkwürdige althebräische Urkunde, die entweder auf ägyptischen Ursprung zurückzuführen ist oder einer späteren Zeit zugeschrieben werden muss, setzt für jene Zeiten bereits umfangreiche geographische Kenntnisse voraus, da bei den einzelnen

*) II. Chron. 2, 17.

Geschlechtern und Stammvätern Länder, Städte und Inseln genannt werden, welche jene in Besitz nahmen. Sie verbreitet sich über Westasien, den Nordosten Afrikas und das östliche Südeuropa, also über die wesentlichsten Länder des Centrums der alten Welt.

„Sie reicht im Norden von Thiras (Thracien) zu den Gomer und Thogarma (Armeniern), zu den Quellen des Euphrat und Tigris über Assur und Ninive, bis zu den Madai (Medern), Elam (Susianern) und Paras (Persern). Südwärts geht sie bis zu den Joktan am Südende von Arabia felix, dessen Bewohner sich auch heute noch Joktaniden nennen. Dann blickt die Tafel über das erythräische Meer zu den Kuschiten (Afrikanern), die sie Mizraim (Ägypter), Sabtha oder Sabota (Sabäer), Hevila oder Chevila (ob Aila?) und Nub nennt, d. i. die heutigen Nubier und Äthiopen. Gegen West reicht sie bis Elischa, Elis der Griechen im Peloponnes, nach Kaphtor (Kreta), nach Chittim (Cypern) mit Sidoniern, Phöniziern. Die Raema und Dedan sind arabische Stämme am äußersten Ozean und am persisch-erythräischen Meere, gegen den Indus hin, also die östlichsten Völkerstämme der Tafel.“ *)

Dass den alten Hebräern die Kunst des Landvermessens und der Landbeschreibung von Ägypten her bekannt gewesen sein muss, geht aus den Aufzeichnungen in den Büchern Mose und im Buche Josua hervor. 4. Mose 34, 7—12 heißt es z. B.: „Ihr sollt messen von dem großen Meer an den Berg Hor, und von dem Berge Hor messen, bis man kommt gen Hamath, dass sein Ausgang sei die Grenze Zedada; und derselben Grenze Ende gen Siphron, und ihr Ende sei am Dorf Enan; das sei eure Grenze gegen Mitternacht. Und sollt auch messen die Grenze gegen Morgen, vom Dorf Enan gen Sepham. Und die Grenze gehe herab von Sepham gen Ribla zu Ain von morgenwärts; darnach gehe sie herab und lenke sich auf die Seiten des Meeres Cinereth gegen Morgen, und komme herab an den Jordan, dass ihr Ende sei das Salzmeer. Das sei euer Land mit seiner Grenze umher.“ In Josua 16, 4 heißt es: „Schaffet aus jeglichem Stamme drei Männer, dass ich sie sende, und sie sich aufmachen und durch das Land gehen und beschreiben es, nach ihrem Erbtheile, und kommen zu mir.“ Und im 9. Verse: „Und also gingen die Männer hin und durchzogen das Land und beschriebens auf einem Brief nach den Städten in sieben Theilen und kamen ins Lager zu Josua.“

*) Ritter, Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen.

In späteren Zeiten musste mit der Fortentwickelung der allgemeinen Weltcultur auch der Umfang geographischer Kenntnisse zunehmen. Auch trugen die exilischen Wanderungen der Israeliten dazu bei, die erdkundlichen Anschauungen des Volks zu bereichern. Im exilischen Jesaias*) ist anscheinend die Ostgrenze erdkundlicher Erkenntnis bereits bis China vorgerückt. Cap. 49, 11—12 heißt es: „Ich will alle meine Berge zum Wege machen, und meine Pfade sollen gebahnet sein. Siehe, diese werden von ferne kommen, und siehe, jene von Mitternacht, und diese vom Meer, und jene vom Lande Sinim." Der Name dieses fernen Volkes, welches zu fürchten ist, wird von Gesenius und anderen Orientalisten auf China gedeutet. Eine sichere Kunde von der Existenz dieses großen Culturreiches scheinen die Hebräer auch späterhin ebensowenig gehabt zu haben, als dies bei den andern alten Culturvölkern der Fall war. Wenigstens reicht die Aufzählung der Völker Ap. Gesch. 2 östlich nicht über die Grenzen von Iran hinaus. Nach Westen dagegen lag bei den Juden bereits zur Zeit der Makkabäer Rom innerhalb der Grenzen geographischer Erkenntnis.

*) Diesem Propheten wird Jesaias 40—66 zugeschrieben.

(Schluss folgt.)

Nicht Lebensgemeinschaften, sondern Lebensbilder.

Ein Beitrag zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes.
(Auszug aus einem auf der Landes-Lehrerkonferenz zu Oldenburg gehaltenen Vortrag.)

Von ***J. Buns-Oldenburg.***

Hochverehrte Versammlung! Wenn man über den Wert eines Unterrichtsfaches entscheiden wollte nach der Zahl der Vorträge, die über dasselbe gehalten worden sind und gehalten werden, oder nach der Zahl der Handbücher und Leitfäden, die erschienen sind und noch stets erscheinen, so müsste die Naturgeschichte einen außerordentlich hohen Wert für unsere Volksschulen besitzen und an erster Stelle stehen. Diesen Platz wird ihr nun zwar niemand einräumen; aber so viel ist durch die vielseitige Behandlung doch erreicht worden, dass die Naturgeschichte wenigstens als berechtigt anerkannt wird, in den Lehrplan aller Schulen, von der höchsten bis zur niedrigsten, aufgenommen zu werden.

Die große Zahl der neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der naturgeschichtlichen Literatur, wie auch die vielfachen Debatten über dieses Thema erklären sich leicht aus dem Umstande, dass die Naturgeschichte eines der neueren Unterrichtsfächer ist, und es noch nicht zu einer von allen Seiten als richtig anerkannten Methode gebracht hat. Andere Unterrichtsfächer, wie z. B. Geographie und Geschichte, haben seiner Zeit ebenfalls heftige Meinungsverschiedenheiten hervorgerufen. Gegenwärtig spricht fast keiner von diesen Fächern, weil ihre Methode einen vorläufig befriedigenden Abschluss gefunden hat.

Ganz anders steht es mit der Naturgeschichte; da will noch kein Stillstand eintreten. Es gleicht die Bewegung dem wogenden Meere: eine Welle kommt heran, vorübergehend scheint sie alles zu beherrschen, doch bald wird sie von einer andern abgelöst, die eine Zeitlang dasselbe Spiel treibt. Wann die Wogen sich glätten werden, vermag jetzt noch keiner zu sagen.

Man wird nicht umhin können, auf die wechselnden Ansichten einzugehen, wenn man Stellung dazu nehmen will.

Es kann das an diesem Orte übergangen werden. Hier auf Lübens Methode einzugehen, hielt der Referent für unnöthig, vielmehr suchte er in gedrängter Kürze ein möglichst anschauliches Bild der neueren Methode der sog. Lebensgemeinschaften zu geben, die vertreten wird von Junge, Kießling und Pfalz, Vögler, Twiehausen u. a.

Meine Herren! Wollen wir hier einmal Halt machen und ein Urtheil zu gewinnen suchen. Fragen wir uns zunächst, ob man sich mit dem aufgestellten Ziel einverstanden erklären kann.

Junge fordert „ein klares, gemüthvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur“.

Kießling und Pfalz fordern „ein klares Verständnis der Natur und eine auf solchem beruhende Liebe zu derselben“.

Diese Ziele, die sich im wesentlichen decken, wird jeder gern unterschreiben und als richtig anerkennen.

Unsere zweite Frage wird lauten: Ist die Methode, resp. sind die Methoden derartig, dass obiges Ziel erreicht werden kann? — Wiederum muss unsere Antwort lauten: Ja. Also wären wir fertig und könnten die Methode nur empfehlen. Aber leider können wir das letzte Ja nicht so unbedingt aussprechen, müssen vielmehr die Bedingung anhängen: Wenn sie durchführbar ist.

Und das ist es gerade, was ich bezweifle, so sehr ich auch dankbar anerkennen muss, durch die betreffenden Schriften manche Anregung empfangen zu haben.

Hinsichtlich der Anordnungsweise Junge's sagt Granzow im „Pædagogium“ *): „Durch die Behandlung mehrerer Lebensgemeinschaften nebeneinander dringen zu viel Eindrücke auf den Schüler ein, so dass es schwierig wird, ihm klare Anschauungen und Vorstellungen zu geben. Der Gedanke der Einheit, welcher sich dem Schüler realisirt darstellen soll, wird dadurch verwischt.“

Dies Urtheil halte ich für zutreffend.

Kießling und Pfalz sagen**): „Wir halten die Junge'sche Anordnungsweise überhaupt für alle Stufen des Unterrichts zu schwierig. Sie ist aber auch in hohem Grade unpraktisch, weil man . . .“

Auch dieses Urtheil halte ich für zutreffend und möchte jetzt mein eigenes folgen lassen, und zwar nicht blos über die Junge'sche, sondern über alle nach dem Princip der Lebensgemeinschaften entworfenen Methoden.

---

*) Pædagogium IX, S. 793.

**) K. u. Pf.: Wie muss der Naturgeschichtsunterricht u. s. w. S. 45.

Wol halte ich die Methode der Lebensgemeinschaften, wie ich sie kurz nennen möchte, für eine ideal angelegte, mittels welcher ein klares Verständnis der Natur, wie auch Liebe zu derselben erzielt werden kann, jedoch halte ich sie auch für schwer durchführbar, um nicht zu sagen undurchführbar, und zwar aus folgenden Gründen.

Erstens gehört ein Lehrer dazu, der ein ganz ausgedehntes Wissen besitzt und alle Gebiete der Natur vollständig beherrscht, wie es nicht viele gibt. Wie viele mögen denn unter uns sein, die das Bekenntnis ablegen können: Ich beherrsche alle Gebiete der Natur soweit, dass ich mir getraue, mit Erfolg nach dieser Methode zu unterrichten? Zwar werden Anhänger der Methode mir erwidern, dass das nicht so schwierig sei. Man brauche nur fleißig hinauszugehen und die Natur zu beobachten, sowie die einschlägigen Schriften zu studiren. Leicht gesagt, aber schwer gethan.

Wol sage auch ich, dass das Studium der Natur, wenn man sich nur darin vertieft, äußerst interessant ist; aber hat auch jeder Lehrer Zeit dazu? Er hat doch auch anderes zu thun und sich auf die übrigen Fächer vorzubereiten. Und kann man ferner von jedem ein solches außerordentliches Interesse verlangen? Der eine hat Neigung für dieses, der andere für jenes Fach, und die Herren, die sich gerade für dieses Fach interessiren, dürfen doch nicht verlangen, dass alle andern ihre Vorliebe theilen, ebensowenig wie ein Musikliebhaber von allen andern verlangen darf, dass sie seine Kunst treiben und üben sollen. Man kann doch auch, ohne gerade ein Naturforscher zu sein, einen befriedigenden Unterricht ertheilen, wenn man sich auf leichter gangbaren Straßen hält.

Und wie sieht es mit den Hülfsbüchern dieser neuen Methode aus? Junge selbst sagt*): „Es ist unmöglich, für alle deutsch redenden Schüler eine nach Lebensgemeinschaften geordnete Naturgeschichte zu schreiben.“ Und in Bezug auf sein Buch sagt er**): „Es ist keineswegs meine Ansicht, dass dasselbe ganz oder das Einzelne in dieser vorliegenden Ausführung durchgearbeitet werden soll. . . . . Es muss für jede Heimat eine specielle Auswahl getroffen werden.“ Wie man daraus ersieht, bietet dies Buch, bezw. alle derartigen Bücher, nur Andeutungen und Anregungen, die Hauptarbeit aber verbleibt dem Lehrer. Wer kann das?

Mein zweiter Grund betrifft die Zeit. Um nach dieser Methode etwas Befriedigendes, d. h. in Hinsicht auf das gesteckte Ziel Be-

*) Junge: Naturgeschichte II. Vorwort S. IX.
**) Junge a. a. O. S. VII.

friedigendes, zu erreichen, ist nach meiner Ansicht mehr Zeit erforderlich, als der Naturgeschichte in unsern Volksschulen eingeräumt werden kann, namentlich in den einfacheren. Wir verkennen durchaus nicht die Wichtigkeit dieses Faches; aber es ist doch nicht das allein wichtige, sondern nur eines von etwa einem halben oder ganzen Dutzend, die dieselbe Wichtigkeit beanspruchen.

Drittens gehört zur Durchführung dieser Methode seitens der Kinder eine Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen, die sie weder haben noch haben können. Und gerade in den städtischen Schulen, wo die Zeit sich noch am ehesten erübrigen ließe, fehlt es daran.*)

Aus diesen drei Gründen halte ich die Methode der Lebensgemeinschaften für zu weitgehend und fürchte, dass der Unterricht danach, so planvoll auch die Methode angelegt sein mag, sehr leicht eine planlose Unterhaltung wird, die keine nennenswerten Resultate ergibt. Darum ist diese Methode für den Naturgeschichtsunterricht in den Volksschulen, von besonderen Fällen abgesehen, nicht zu empfehlen.

Was sollen wir nun an ihre Stelle setzen? —

Statt der Lebensgemeinschaften möchte ich **Lebensbilder von Einzelwesen** in den Vordergrund stellen. Ich wähle diesen Ausdruck zunächst nur, um dem einen Schlagwort ein anderes entgegenzustellen. Statt allgemeiner Schilderungen und Betrachtungen über eine Reihe von Lebewesen fordere ich allseitige Betrachtungen über Einzelwesen, also Monographien. Ähnlich wie im Geschichtsunterricht die biographische Methode schließlich den Vorrang behauptet hat, glaube ich auch in der Naturgeschichte in den Lebensbildern von Einzelwesen die richtigste Methode zu erblicken. Denn an diese lässt sich in ungesuchter Weise alles anschließen, was zu behandeln nöthig ist; der Bau, die zweckmäßige Einrichtung, die Lebensweise und Entwickelung, die Stellung zum Menschen und zu andern Wesen u. s. w.

Wenn ich ein fremdes Urtheil für meine Ansicht anführen darf, so möchte ich es aus dem Vorwort zu Backhaus' Leitfaden entnehmen, wo es heißt: „Ihre (der Schule) Aufgabe auf dem Gebiete des Realen ist, anschauliche, lebendige Einzelbilder zu geben und diese durch zusammenfassende Übersichten zu verknüpfen. Eine geringere Zahl lebensvoller Bilder ist besser als eine größere Zahl matter, sich im „Allgemeinen“ haltender Zeichnungen.“

*) Vergleiche beispielsweise die Einleitung zur Lebensgemeinschaft „Feld“. K. u. Pf.: Naturgeschichte für die einfache Volksschule, S. 105, oder Twiehausen: Naturgeschichte II. Die Heide, S. 131.

Ähnlich sagt Baade*): „Es ist nicht die Aufgabe, dass die Kinder der Volksschule ein Verständnis des Lebens im allgemeinen gewinnen, sondern dass sie einzelne, dem Kindes- und Volksinteresse naheliegende Pflanzen und Thiere kennen, ihren Körperbau und ihre Lebensweise und ihre Beziehungen zum Naturhaushalte und zum Menschenleben verstehen lernen. Unser Volk braucht richtige Ansichten und verständige Einsichten; allgemeine Übersichten begehrt und braucht es nicht, mögen diese Übersichten die Systeme der drei Naturreiche sein oder die allgemeinen Organisationsgesetze“ (oder die Lebensgemeinschaften im Sinne Junge's u. a., setzt der Referent hinzu).

Man wird bei dem Einzelobject natürlich auch von seinem Vorkommen und seinen Beziehungen zu andern Lebewesen sprechen und so gewissermaßen auch zu Lebensgemeinschaften kommen, doch ohne sie in den Vordergrund zu stellen.

Scheinbar mit Recht wird man hier einwenden, dass die neueren Methodiker auch Einzelwesen behandeln, und dass somit kein wesentlicher Unterschied zwischen meiner Forderung und den Forderungen jener bestehe. Dennoch würde dieser Schluss trügen.

Nach meiner Forderung kommt man nämlich nur dann auf die Lebensgemeinschaft, wenn diese auf der Hand liegt, ohne die Auswahl des Stoffes danach zu treffen, während bei jenen die Lebensgemeinschaft Ausgangs- und Zielpunkt ist und die Auswahl der Objecte bedingt. Das ist doch ein wesentlicher Unterschied.

Nachdem ich das Grundprincip: „Nicht Lebensgemeinschaften, sondern Lebensbilder“ festgelegt habe, möchte ich die nach diesem Princip aufgebaute Methode des weiteren darlegen, und zwar in folgender Reihenfolge: 1. Ziel, 2. Auswahl, 3. Anordnung, 4. Lehrverfahren.

I. Ziel. Als Ziel des Unterrichts ist zu bezeichnen:

a) Die Kinder sollen beobachten, denken und die Natur verstehen lernen.

b) Ihr Herz und Gemüth soll dadurch veredelt werden.

c) Sie sollen durch den Unterricht fürs Leben nützliche Kenntnisse erwerben.

Während ich bezüglich der beiden ersten Punkte wol auf allseitige Zustimmung rechnen darf, möchte der dritte auffallen, wenn

*) Baade: Zur Reform des Naturgeschichtsunterrichts in der Volksschule. Spandau 1887, Österwitz.

auch vielleicht nur deswegen, weil er bisher bei allen Methodikern etwas in den Hintergrund trat. War das recht? Gewiss nicht; denn dieser Unterricht ist nicht allein dazu da, Sinne und Verstand zu üben und zu schärfen und ästhetisch und ethisch die Kinder zu heben, sondern er soll ihnen auch etwas wirklich praktisch Brauchbares fürs spätere Leben mitgeben. Und wenn wir bei jedem anderen Fache sagen: Nicht für die Schule, sondern fürs Leben wird gelernt, so müssen wir solches in der Naturgeschichte mit größtem Nachdruck fordern. Wenn auch manches, was nach Lübens Methode wichtig war, ohne Schaden fehlen darf, so muss anderseits im Unterricht doch vorkommen, welche Pflanzen uns nahrhafte Speisen liefern und welche weniger nahrhaft sind, von welchen Speisen man sich bei beschränkten Mitteln vorzugsweise zu nähren hat, damit der Körper zu seinem Recht kommt wie die Hautpflege zu betreiben ist, damit diese ihren Zweck erfülle, wie die Wiese zu pflegen ist u. s. w. Ich hoffe, dass Sie mir zustimmen werden, dass ich diese Forderung in dem Ziel besonders zum Ausdruck gebracht habe.

Übrigens scheint man neuerdings auch von anderer Seite das Gefühl zu haben, dass man diese Forderung wol etwas mehr als bisher in den Vordergrund stellen muss. In einem Aufsatz in der allg. d. Lehrerzeitung vom 22. März d. J. heißt es: „Die Naturgeschichte hat es nicht mit gelehrten Deductionen oder wissenschaftlichen Classennamen, sondern mit der Vorführung derjenigen Naturkörper und Erzeugnisse zu thun, mit welchen das Kind täglich in Berührung kommt und die mit dem menschlichen Haushalt in einflussreicher Beziehung stehen. Eine bevorzugte Stellung nimmt die Pflanzenwelt in der Volksschule ein; insbesondere sind es die nützlichen Gewächse, welche das Kind kennen lernen soll. . . . Bei der Behandlung des Thier- und Mineralreichs tritt der Nutzen oder Schaden in den Vordergrund; doch darf der Unterricht nicht ausschließlich nach diesem Gesichtspunkt ertheilt werden. Bei dem naturgeschichtlichen Unterricht findet der Lehrer Gelegenheit, manchen Irrthum und Aberglauben im Volke zu zerstören, der Unvorsichtigkeit entgegenzutreten (z. B. Giftpflanzen), verkannte Thiere in Schutz zu nehmen (Maulwurf, Fledermaus, Blindschleiche), für den Thierschutz zu wirken, die Quacksalberei und andere betrügerische Künste in Misscredit zu bringen und einen wolthätigen Einfluss auf das Volksleben auszuüben."

II. Auswahl. Hauptgesichtspunkt für die Auswahl des Stoffes ist der Mensch und alles das aus der Natur, was zu ihm in naher Beziehung steht. Behandelt werden:

a) Der Mensch. Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers;

b) Wichtige, zum Menschen in naher Beziehung stehende Naturkörper der Umgebung, und zwar aus allen drei Reichen;

c) Ausländische Pflanzen und Thiere, insofern sie für einen großen Theil der Menschheit von besonderer Wichtigkeit sind;

d) Naturkörper, die interessante Vorgänge in der Natur veranschaulichen, ohne dass sie zum Menschen in naher Beziehung stehen.

Zur Erläuterung hiezu wird nicht viel zu sagen nöthig sein. Wenn ich den Menschen obenanstelle, so soll damit nicht gesagt sein, dass dies Capitel zuerst behandelt werden soll, sondern nur, dass es mehr, als bisher im allgemeinen üblich, berücksichtigt werde.

Über die Auswahl nach dem Punkte b) und d) lässt sich streiten; denn der eine wird diese Pflanze und dieses Thier für wichtig halten, der andere jene. Aber das sind nutzlose Streitereien. Denn ob man z. B. die Wichtigkeit der Hülsenfrüchte an der Erbse oder an der Bohne nachweist, wird ziemlich gleich bleiben. Nach einem bestimmten System wird nicht ausgewählt und nichts dem System zuliebe behandelt, was sich aus anderen Gründen nicht rechtfertigen lässt (z. B. zahnarme Thiere, Beutelthiere). Wo sich beides vereinigen lässt, da sehe ich allerdings auch keinen Grund ein, warum man nicht auf das System hinweisen sollte. Wenn man Rind, Schaf und Reh behandelt hat, oder Hase, Maus und Eichhörnchen, warum soll man da nicht die natürliche Verwandtschaft hervorheben?

Auch nicht nach Lebensgemeinschaften ist auszuwählen. Denn ist das etwas anderes, als an die Stelle des einen Systems ein anderes zu setzen?

Die Behandlung ausländischer Culturwesen glaube ich fordern zu müssen; Junge hat sie, Kießling und Pfalz verwerfen sie. Zwischen beiden suche ich zu vermitteln, indem ich nur die Behandlung derjenigen fordere, die für einen großen Theil der Menschheit von besonderer Wichtigkeit sind. Ich würde es nämlich für einen großen Mangel in der Bildung halten, wenn der Schüler nichts vom Kamel und Rennthier, vom Kaffee und Thee u. s. w. erführe; denn wir wollen doch nach Möglichkeit den geistigen Gesichtskreis der Schüler erweitern. Vielfach werden sich diese Culturwesen durch heimathliche veranschaulichen lassen, wenn auch nicht immer. So lässt sich z. B. der Mais, diese wichtige Culturpflanze, auch bei uns im Garten ziehen und kann dann gleichzeitig auch das Zuckerrohr mit veranschaulichen.

Der vierte Punkt wird hoffentlich auch keinen Anstoß erregen. Man kann nämlich im Unterricht das Bedürfnis fühlen, eine Pflanze

oder ein Thier zu besprechen, auch ohne dass sie zum Menschen in inniger Beziehung stehen, z. B. das Leinkraut oder den Bienensaug, um das Verhältnis zwischen Blumen und Insekten zu erläutern, oder den Frosch, um dessen Verwandlung vorzuführen u. s. w.

III. Anordnung. Der gesammte Lehrstoff lässt sich zweckmäßig in zwei Curse gliedern. Der erste Cursus, für das 5. und 6. Schuljahr bestimmt, umfasst heimatliche Lebensbilder aus allen drei Naturreichen. Der zweite Cursus, für das 7. und 8. Schuljahr bestimmt, behandelt den Menschen, einige schwierige Objecte der Heimat, fremde Culturobjecte und technologische Stoffe.

Die Objecte werden dann behandelt, wenn sie sich am besten in ihren Lebensäußerungen beobachten lassen, also Pflanzen und niedere Thiere vorzugsweise im Sommer, höhere Thiere und Mineralien im Winter.

Ich komme hiemit zu einem Punkte, der wahrscheinlich Anlass geben wird zu lebhaftem Meinungsaustausch, und zwar namentlich über die Frage, wie sich diese beiden Curse in den verschiedenen Schulgattungen zur Ausführung bringen lassen.

Auf der Hand liegt es, dass für die vierclassige Schule der Plan ohne Modification passt. In der 2. Classe (von oben gezählt) einer solchen, die das 5. und 6. Schuljahr umfasst, kommt der I. Cursus, in der 1. Classe mit dem 7. und 8. Schuljahr der II. Cursus zur Behandlung.

Etwas modificirt werden müsste der Plan für die dreiclassige Schule. Die Mittelclasse einer solchen mit Kindern von 8—11 Jahren kann für Naturgeschichte vielleicht nur eine Stunde wöchentlich ansetzen. Hier würden nur die einfacheren Objecte des I. Cursus zu behandeln sein, während die schwierigeren Objecte des I. Cursus und der ganze II. Kursus der Oberclasse mit ihren 12—14jährigen Schülern vorbehalten blieben.

In der zwei- und einclassigen Schule wird bekanntlich die ganze Oberclasse gemeinsam unterrichtet. Hier würde man jährlich mit den Stoffen des I. und II. Cursus wechseln.

Auch die mehrclassigen, speciell die achtclassigen Schulen, können sehr wol mit diesen zwei Cursen auskommen. Der I. Cursus würde das Pensum der 4. und 3. Classe und der II. Cursus das Pensum der 2. und 1. Classe sein.

Wahrscheinlich wird man mir hier einwenden, dass dann die Kinder der 4. und 3. Classe zwei Jahre nacheinander denselben Stoff durchzuarbeiten haben. Scheinbar ist dieser Einwand berechtigt, insofern nämlich, als es sich beide Jahre um die Behandlung heimatlicher Naturkörper handeln würde. Aber brauchen es denn gerade

dieselben Stoffe zu sein? Kann man z. B. von unsern heimatlichen Getreidegräsern nicht sehr wol in dem einen Jahr Roggen und Gerste und im folgenden Weizen und Hafer behandeln? Und selbst gesetzt, man wählte dasselbe Object, so ist man doch nicht gezwungen, es in derselben Weise zu behandeln. Kann man, wenn man z. B. vom Pferd spricht, nicht recht gut in einem Jahre Körperbau und Dienstleistungen in den Vordergrund stellen und im folgenden Jahr die Lebensweise, Pflege und Charaktereigenthümlichkeiten? Es braucht nicht nothwendig dasselbe zu sein, wird es auch nie werden. Denn behandelt ein anderer Lehrer dasselbe Thema, so wird es schon von selbst anders werden; ist es derselbe Lehrer, so wird er aus pädagogischen Gründen mit den Kindern, die doch auch unterdes geistig ein Jahr fortgeschritten sind, eine etwas andere Behandlungsweise walten lassen.

Den gegnerischen Stimmen gegenüber möchte ich gerade einen hohen Wert auf diese Wiederholung legen. Man würde dann besondere Wiederholungsstunden um so leichter entbehren können und trotzdem sichere Resultate erzielen.

Überdies könnte man das zweite Jahr zweckmäßig zu Vergleichungen und zusammenfassenden Aufstellungen benutzen.

Ähnlich ist es mit dem II. Cursus.

IV. Lehrverfahren. In Bezug auf das Lehrverfahren ist zu fordern:

a) Der Unterricht hat von Beobachtungen auszugehen.

b) Deswegen sind Beschreibungen der Objecte nöthig, damit die Kinder zunächst beobachten lernen.

c) Mechanische Beschreibungen erfüllen aber nicht den Zweck des Unterrichts; darum ist stets durch entsprechende Fragen die Denkthätigkeit anzuregen.

d) Die Beschreibung erfolge nach feststehendem Plan.

e) Sie darf nicht den Haupttheil der Behandlung bilden; deswegen lege man auch keinen besonderen Wert auf die wissenschaftlichen Kunstausdrücke.

f) Das Hauptgewicht lege man auf die Entwickelung der Objecte und ihre Beziehungen zum Ganzen, speciell zum Menschen.

g) Man ziehe, soviel als möglich, die Poesie in die Behandlung hinein.

h) Das Ergebnis jeder Lection bilde ein abgerundetes Ganzes.

Viele Erläuterungen braucht man diesen einzelnen Punkten wol kaum hinzuzufügen.

Punkte b) und d), die vom Beschreiben handeln, möchten einer Erläuterung am ehesten bedürfen. Wenn wir als Ziel hinstellen: die

Kinder sollen beobachten lernen, so folgt daraus selbstverständlich, dass es gelehrt werden muss; denn von selbst lernen die Kinder es nicht. Es ist nicht damit gethan, dass der Lehrer den Kindern aufgibt, dies oder jenes zu beobachten, oder dass er fragt, was sie bereits beobachtet haben, sondern er muss Schritt für Schritt die Anleitung zum Beobachten geben. Bald heißt es: fasst die Blüte unten an und stecht mit der Nadel dort hinein; bald: beißt den Sporn des Stiefmütterchens ab und schmeckt den Saft u. s. w. Dadurch lernen die Kinder erst sehen. Daraus ergibt sich von selbst die Nothwendigkeit der Beschreibung, die in der neueren Methode sehr in den Hintergrund gedrängt ist. Auch dass die Beschreibung nach einem feststehenden Plan erfolgen soll, kann auf keinen ernstlichen Widerspruch stoßen, weil dadurch viel Zeit gewonnen wird. Es soll damit ja nicht gesagt sein, dass nun jedes Organ beschrieben werden soll. Ist z. B. von den Flügeln und dem Schwanz eines Vogels nichts Besonderes und Auffallendes zu berichten, so schweige man einfach darüber und verschwende nicht die Zeit mit nichtsnutzigen und gleichgültigen Sachen. Wollte man überhaupt jedes Object ganz bis ins einzelne beschreiben, so würde kaum Zeit für die anderen Zwecke bleiben. Nein, bei einem Object tritt dieser, bei einem andern jener Theil in den Vordergrund und wird genau beschrieben.

Sodann ist es sehr wichtig, bei der Beschreibung stets auf den Grund zu gehen, warum ein Organ so und nicht anders gebildet ist, welchen Zweck jedes hat u. s. w. Die Kinder werden bei zweckmäßiger Leitung leicht einsehen, warum das Stiefmütterchen einen mit Honigsaft gefüllten Sporn hat, warum einige Blattläuse geflügelt sind, warum der Möhrensamen Borsten hat, warum die Blätter den Roggenhalm scheidig umgeben u. s. w. u. s. w. Sie werden die Zweckmäßigkeit in der Natur erkennen und werden dadurch angeregt, auch selbstständig zu beobachten und zwar denkend: Wozu ist das? Was soll jenes? Und dann werden sie schließlich auch fühlen und verstehen, wie im „Haushalt“ der Natur eines ins andere greift oder jedes nur ein Glied einer großen Kette oder Gemeinschaft ist.

Haben aber die Kinder die zweckmäßige Einrichtung der Naturkörper und den gesetzmäßigen Gang in der Natur eingesehen, sollten sie dann nicht dem Dichter nachfühlen:

„Sonn' und Mond gehn auf und unter
In deinem Gnadenreich,
Und alle deine Wunder
Sind sich an Größe gleich!“

Oder sollten sie, wenn sie z. B. den großen Nutzen des Regenwurms erkannt haben, noch wol je wieder einen Wurm mutwillig zertreten?

Das sind Erfolge, die wir in dem Ziel als zweiten Punkt hingestellt haben und die sich ohne besonderen Aufwand erreichen lassen. Vielfach findet man gerade diese Gefühle treffend in einem Gedicht zum Ausdruck gebracht, das man dann passend anschließen kann.

M. H.! Was ich Ihnen hier vorgetragen habe, darf in seinen einzelnen Theilen nimmer den Anspruch auf Neuheit machen; ich habe vielmehr bald hier mich angelehnt, bald dort mich gestützt, greife bald zurück auf Lüben, bald auf Rossmäßler, bald auf Junge, bald auf Kießling und Pfalz u. a. Aber das Ganze, das vorzutragen sie mir gestattet haben, dürfte immerhin Anspruch darauf machen können, etwas Neues zu sein. Ob es etwas Brauchbares und Besseres ist, als was da war, das unterbreite ich hiermit Ihrem Urtheil.

Wenn ich die Methode der Lebensgemeinschaften und die von mir empfohlene Methode der Lebensbilder von Einzelwesen einander gegenüber stelle, so darf ich beide wol einen Weg nach demselben Ziele nennen.

Der erste Weg ist kunstvoll angelegt, zeigt herrliche Fernblicke, führt aber an Abgründen vorbei, über Schluchten und Klüfte, und nur wenige Auserwählte dürfen ihn sicher gehen und auf ihm zum Ziele gelangen.

Der andere Weg ist nicht so kunstvoll angelegt, bietet weniger großartige Schönheiten, aber auch keine nennenswerten Gefahren und wird alle, die ihm folgen, sicher zum Ziele führen.

Ich habe mich für den letzteren entschieden, eingedenk des Wortes des großen Comenius: „Der Unterricht soll nicht mühevoll, sondern möglichst leicht sein."

In Bezug auf die vorstehenden Ausführungen, verweise ich auf folgenden Leitsatz:

> Zweckmäßiger ist es, **Lebensbilder von Einzelwesen** in den Vordergrund zu stellen; denn eine nach diesem Princip aufgebaute Methode ist in allen Arten der Volksschule leicht durchführbar und führt sicher zum Ziel.

Wol bin ich mir bewusst, dass meine Ansichten Widerspruch finden werden, hoffentlich aber auch Zustimmung. Rede und Gegenrede werden zur Klärung der Sache beitragen und schließlich der Schule zum Segen gereichen. Mag man mir nun zustimmen oder meine Vorschläge verwerfen, eines habe ich mir doch erworben, das frohe Bewusstsein nämlich, mitgewirkt zu haben zur Entdeckung der Wahrheit.

Die Hausaufgaben der Schulkinder.

Von Rector A. Gild-Kassel.

„Wenn mein älterer Junge aus der Schule kommt, legt er seinen Schulranzen ab und macht seine Schulaufgaben; er gönnt sich kaum die Zeit, seinen Kaffee zu trinken, auf die Straße wäre er nicht zu bringen, ehe er seine Aufgaben fertig hat. Der brave Junge, er erfüllt seine Pflicht, wenn auch sein körperliches Wolbefinden darunter leidet. Seine Wangen sind bleich, die Muskeln schlaff, alle Bewegungen zeigen an, dass er schon ein Nervencandidat ist, aber er macht mir Hoffnung, dass er einmal — ein Professor wird."

„Mein Zweiter ist ganz anders, er bringt zwar ganz leidliche Zeugnisse mit aus der Schule, aber an die Aufgaben kann ich ihn nicht bringen; kaum hat er seinen Ranzen hingelegt, so fordert er sich ein Stück Brot, und im Handumdrehen hat er sich unsichtbar gemacht und lässt sich nicht eher wieder sehen, bis es Nacht ist und sich neuer Hunger eingestellt hat. Der Bursche wendet alles an den Körper, seine Backen sind roth und wollen bald platzen, aber ich fürchte, er wird's einmal nicht weit bringen." —

So urtheilt der Herr Papa jetzt über seine Jungen, ob ihn die Zukunft nicht eines andern belehren wird? Man kann es wol als sicher annehmen. Der eine Sohn ist körperlich und geistig matt, wenn er einmal an seinem Ziele ankommt. Was wird er dann Sonderliches leisten können? Der andere kommt, wenn vielleicht auch langsamer, aber doch auch ans Ziel und ist dann in der Lage, noch Kraft für die neuen Aufgaben des Berufes aufwenden zu können. Das Beispiel Linné's, Alexander von Humboldts u. a., die in ihrer Jugend von ihren Lehrern gar nicht gelobt wurden, lehrt uns, dass man seinem Kinde nicht die Erholung und Freude zu rauben und es frühzeitig mit Wissensstoff zu überlasten braucht, um einen tüchtigen Menschen aus ihm zu machen. Tüchtig lernen muss ein Junge in der heutigen Zeit, wenn er im Leben vorwärts kommen will; dafür besucht er ja auch die Schule viele Stunden des Tages. Wenn unsere

Schulen nur erst einmal den unnützen Kram, den sie noch vielfach einpauken, wegwerfen wollten, könnten sie in weniger Zeit noch mehr leisten, vor allem auch dem Schüler Zeit lassen zur Erholung von Körper und Geist, zum Genuss der reinen Naturfreuden. Wozu fällt denn der Schnee? Doch nicht darum allein, dass die Pflanzenkeime damit zugedeckt werden, sondern auch dazu, dass die Jugend Schlitten fahren kann. Wozu frieren die Teiche zu? Nicht nur deshalb, damit die Bierbrauer und Conditoren Eis bekommen, sondern auch zu dem Zwecke, damit die kleinen Leute Schlittschuh laufen können. Sie müssen tagsüber lange genug in verdorbener Luft athmen, darum gebe man ihnen auch Gelegenheit, ihre Lungen wieder mit Lebensluft zu füllen. Sie werden dann in der Schule um so frischer sein, der Unterricht wird um so besser von statten gehen.

„Die Kinder haben ja Mittwoch und Sonnabend nachmittag, auch Sonntags frei, da können sie sich genug erholen“, so wendet man ein. Haben sie denn auch immer frei, verlegt man nicht gerade auf diese Nachmittage Musik- und anderen Privatunterricht, gibt man den Schülern nicht gerade für diese Freizeiten besonders viele Hausaufgaben, kann nicht ungünstiges Wetter eintreten, das ihnen die Erholung im Freien unmöglich macht?

Aber nicht nur die Kinder leiden unter diesen Hausaufgaben, sondern auch die Familien. Den ganzen Tag über sind die einzelnen Familienglieder von einander getrennt gewesen. Der Abend soll sie am Familientische vereinigen, man will gemeinsam ein hübsches Buch lesen, über die Erlebnisse des Tages plaudern, da kommen die kleinen Leute und wollen ihre Hausaufgaben machen. Mit dem Lesen und der Unterhaltung ist es nun nichts, die Kleinen dürfen nicht gestört werden, sie verschreiben oder verrechnen sich sonst und — dann steht die Erde still. Ihnen ein besonderes Zimmer anweisen, wo sie ungestört arbeiten können, das kann nicht jedermann; Heizung und Licht darum verschwenden, damit so ein Knirps eine Seite abschreibt, Adverbial- u. a. Sätze bildet, ein paar Exempel von der Sorte rechnet, die er schon zum Überfluss gerechnet hat, das verlohnt sich nicht. Etwas anders verhält es sich mit den Aufgaben zum Auswendiglernen. Doch müssen dieselben sehr eingeschränkt und die Kinder angeleitet werden, in vernünftiger Weise zu lernen. Wenn ein Kind so memorirt: „Zur Arbeit, nicht zum Müssiggang — zur Arbeit, nicht zum Müssiggang — Sind wir, o Herr, auf Erden — sind wir, o Herr, auf Erden“ u. s. w. mit Grazie in infinitum, oder auch ab und zu: „Zur Arbeit nicht, zum Müssiggang“ u. s. w., so steckt darin nicht viel. Die

Schule muss auch in Bezug auf das Auswendiglernen so sicher vorbereiten, dass nur noch ein sorgfältiges Überlesen, ein Wiederholen nöthig sein darf. Die Hausaufgaben veranlassen aber auch noch andere Beunruhigungen des Hauses. Da sind jüngere Geschwister, die den arbeitenden Schüler stören, es kommt Besuch, die Eltern haben Wege zu besorgen, oder es kommt ein Junge nach Hause mit so ein paar knupperigen Aufgaben aus der Mischungsrechnung; er hat in der Schule nicht recht aufgepasst, er hat nicht alles verstanden, die Aufgaben sind wol auch gar nicht erst besprochen worden. Nun versucht man sich in der Weise zu helfen wie Simsons Hochzeitgäste, aber man kommt damit bei Papa und Mama schlecht an. Als sie noch in die Schule gingen, hat man solches Zeug nicht gerechnet, das überließ man den Weinhändlern, Bierbrauern, Kaufleuten u. a. Ein kräftig herausgestoßenes: „Lass mich in Ruhe!" verscheucht den kleinen Versucher, oder Papa und Mama blamiren sich auch noch, weil sie es falsch rechnen.

Das kleine Töchterchen bringt ein paar Aufgaben aus der Zeitrechnung mit, es hat unterwegs ganz vergessen, wie man die laufende Zeit in die verflossene umrechnet und umgekehrt, oder es hat es gar nicht verstanden, was viel größeren Leuten auch schon vorgekommen ist; nun soll Mama helfen. Die sagt: „Da ziehst du einfach ab oder zählst zu, anders haben wir's nicht gemacht." Das arme Kind ist so klug wie vorher. Oder aber, es soll an der Hand des Gedichtes „Das Grab im Busento" die deutsche Treue, oder nach dem Gedichte „Der Sänger" das Leben der Höfe im Mittelalter schildern, und wie die Themen alle heißen; es vermag damit aber nicht zustande zu kommen. Seine geistige Kapazität reicht auch nicht so weit, ein solches Thema, auch nach eingehender Besprechung in der Schule, zu bearbeiten. Da muss Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Hausbursch, Köchin und Stubenmädchen helfen, und wessen Arbeit sieht der Lehrer dann durch?

Nach solchen Beunruhigungen kann man es dem Hause nicht verargen, wenn es oft nicht gut auf die Schule zu sprechen ist. Und um welchen Preis macht sich die Schule das Haus unfreundlich gesinnt, welchen Nutzen hat sie von den Hausaufgaben?

Das Beispiel, wie ein zuhause angefertigter Aufsatz entsteht, zeigt zur Genüge, dass die Schulzwecke nicht gefördert werden durch häusliche Aufgaben. Aber weiter: Wer kann denn die vielen Seiten Abschrift genau nachsehen, wer die vielen Adverbialsätze auf ihre Richtigkeit prüfen? —

Da hat einmal ein alter Römer gesagt: „Nulla dies sine linea," d. h. auf simples Deutsch: Jeden Tag soll eine Reihe geschrieben werden! Man hat diese Forderung mit Unrecht auf die Hausaufgaben bezogen; dem alten Römer ist mit der Arbeit in der Schule Genüge geschehen; wenn er sähe, dass man unserer Jugend keine Zeit zu körperlicher und geistiger Erholung gönnt, so würde er uns sein Veto zurufen und sagen: „Mens sana in corpore sano," d. h. nur im gesunden Körper wohnt ein gesunder Geist. —

Auch die Ferienaufgaben sind vom Übel. Wie steht es denn mit der Erholung des Lehrers, wenn er in den Ferien zur Ergänzung seines Einkommens „Stunden schinden" oder andere Arbeiten machen muss? Er tritt, anstatt erfrischt, matt seinen neuen Aufgaben gegenüber. Wie ganz anders würde er zugreifen, wenn er in den Ferien eine Reise gemacht, auf dem Lande seine misshandelten Nerven gestärkt hätte! Ist es mit den Kindern anders? Wie viele haben Verwandte draußen, wo sie einmal hingehen und dem Gewühl der Stadt entrinnen könnten; das Gespenst der Ferienaufgaben verfolgt sie, wenn sie nicht anders die Aufgaben alsbald am ersten Ferientage machen und also einen Tag länger Schule haben, oder sie am letzten Ferientage anfertigen und daher die Schule um einen Tag früher beginnen.

Es liegt klar am Tage, dass dem Schulkinde die schulfreie Zeit nicht durch Hausaufgaben verkümmert werden darf, dass das Familienleben durch dieselben gestört und beeinträchtigt wird und dass die Schule nichts Nennenswertes damit gewinnt. Darum gebet der Schule, was der Schule ist — den Schüler, dem Hause, was des Hauses ist — das Kind, dem Kinde aber, was des Kindes ist — seine ungetrübte frohe Jugendlust.

Pädagogische Rundschau.

B. Vom deutschen Ostseestrande. Wenn je eine pädagogische Forderung zeitgemäß berechtigt auftrat, so ist es ohne Zweifel die, welche der Artikel: „Die Waffen nieder“ im Pædagogium vom August d. J. ausgesprochen hat. Es ist in der erwähnten Abhandlung überhaupt das endlich angebahnt worden, was unzählige Lehrer beklommenen Herzens längst fühlten. Sie hatten nur nicht die Gelegenheit oder auch nicht den Muth, ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen. Dem „Pædagogium“ gebürt das Verdienst auch in dieser Beziehung die Initiative ergriffen zu haben.

Der Geschichtsunterricht und mit ihm die Geschichtslehrbücher „müssen“ eine Reform erfahren. Wie der Theologe seine ganze Bibel mit allen canonischen und apokryphischen Büchern behalten mag, so wird für den Feldherrn, für den Historiker und Statistiker die allgemeine Weltgeschichte ihre große Bedeutung nicht verlieren. Vor die Schuljugend gehört jedoch weder die Bibel in ihrer heutigen Ausdehnung, noch die Weltgeschichte mit allen Gräueln der Jahrhunderte. Die Geschichte selbst möchte gerne manche Schauerscene ungeschehen machen, aber als unbeugsame Richterin muss sie jeden Thatbestand gewissenhaft registriren. Aber — der gestrenge Richter verhandelt vieles, was nicht vor die Öffentlichkeit, geschweige denn vor die heranwachsende Schuljugend gehört. Verlangt man von einer Gerichtsverhandlung mehr pädagogische Rücksichtnahme, als von einer Geschichtsstunde? Doch wol nicht. Unsere Hundstagsfreude ist hier am Ostseestrande schon vorläufig dadurch wesentlich erhöht worden, dass in dieser Angelegenheit der Stein ins Rollen gebracht worden ist. Weitere Maßnahmen werden nicht ausbleiben und wenn Gott Gnad' und Segen gibt, erleben wir es vielleicht noch, dass die zahlreichen „Messeraffairen“ in gewissen Volksschichten abnehmen, was entschieden nur dann eintreffen wird, wenn man nicht über „Blut und Keule“ vor zehnjährigen Kindern wie über „Kloßbrühe“ spricht.

Auf unsern Artikel im Juniheft des „Pædagogiums“, welcher auch in der Beilage zu Nr. 176 des „Memeler Dampfboots“ abgedruckt war, hat ferner Dr. Benno Gehrmann in der Beilage zu Nr. 180 der erwähnten Zeitung eine Erwiderung als Mitglied des „Allgemeinen, deutschen Sprachvereins“ erlassen, auf welche wir uns mit der gütigen Erlaubnis des Rothstifts unseres Herrn Redacteurs einige kurze Bemerkungen nicht versagen können.

Der Herr Gegner begräbt am Schlusse seiner „Erwiderung“ mit beneidenswertem Siegesbewusstsein seine vermeintliche „Streitaxt“. Wollte er gefälligst nur noch einmal nachsehen, er selbst würde finden, dass er in Wirklichkeit einen „hölzernen Säbel“ verscharrt hat.

Der Herr Gegner gehört nicht zu jenen nationalen Heißspornen, deren übersprudelndes Selbstbewusstsein sofort auf ein Normalmaß sinkt, sobald es

ihnen gelungen ist, als Kreisschulinspector oder als Rath 4. Classe ein Unterkommen zu finden, aber misslich ist seine Gegnerschaft dadurch, dass er nicht weiter sehen „will“, als ein armes Menschenleben reicht.

Wenn der Herr Gegner wörtlich schreibt:

„Wie Fremdwörter, d. h. Wörter, die dem gesunden Sprachbewusstsein als fremd erscheinen“ u. s. w. so haben wir aus dieser Erklärung nicht klug werden können. Sie soll doch nicht etwa heißen:

„Wie Fremdwörter, d. h. Wörter, die dem ungesunden Sprachbewusstsein als einheimisch erscheinen“ u. s. w. Der alte Peter Hebel würde sagen: „Nun steh doch, wie man sich irren kann“.

Wir aber wollen hiermit nur den gegnerischen Artikel für unsern großen nationalen Leserkreis niedriger gehängt haben.

Schon recht lange hat sich ein überwiegender Bruchtheil unserer Strandlehrer für die „Organisation der Volksschule als deutsche Nationalschule“ begeistert. (Schweizer System.) Es schien aber zuweilen, als könne sich die Idee in Bürgerkreisen keine rechte Sympathie erwerben. Wenn nicht alle Zeichen trügen, ist die hochwichtige Angelegenheit in ein günstigeres Stadium gekommen. Sogar politische Zeitungen haben Leitartikel über diesen pädagogischen Gegenstand, seitdem in der letzten Session des Preußischen Abgeordnetenhauses über denselben ausführliche Debatten gepflogen wurden, gebracht.

Der Cultusminister Dr. Bosse ist der Nationalschule freundlicher gesonnen, als viele seiner Vorgänger. Er erklärte auf Befragen im Abgeordnetenhause, dass der Besuch der Volksschule sich vor dem der höheren Schule gut bewährt habe. Es wäre zu wünschen, dass noch mehr Zöglinge der höheren Schulen die Volksschule besuchen möchten, als es bis jetzt geschehen ist. Am stärksten recrutiren sich heute im Verhältnis die Berliner höheren Schulen aus der Volksschule, welche letztere selbst von den Söhnen activer Officiere recht lebhaft besucht wird. Bewiesen wird dadurch also, dass der Besuch der allgemeinen Volksschule auch durch Kinder höher stehender gesellschaftlicher Classen nichts bedenkliches hat, wenn nur dem Lehrer ein volles Recht über seine Zöglinge zugestandenist.

Im Wesen der allgemeinen deutschen Nationalschule liegt es aber, dass sie von allen Kindern ohne Ausnahme besucht und auf sie erst die höhere Schule aufgesetzt wird. Für die unbefähigten Kinder soll die Nationalschule den Schulunterricht abschließen, gleichviel, aus welchem Stande ihre Eltern sind. Es liegt durchaus nicht in unserer Absicht, nach Gründen für oder gegen eine solche Schule zu suchen. Wir halten sie für nicht einführbar, ohne uns mit einem Gegner unserer Ansicht schießen zu wollen. Wir halten es eher für möglich, dass sich durch ein Gesetz eine gleiche Kleidung für alle Stände vorschreiben lässt, als dass sich ein derartiger Schulzwang praktisch durchführen ließe.

Wer will einen Vater, eine Mutter überzeugen, dass der höhere Schulunterricht für ihre Kinder nicht möglich sei. Wer will es einem Vater übelnehmen, wenn er reichlich „Moses und die Propheten“ hat, und für jede Vocabel, die seinem Sohne oder seiner Tochter angeklebt wird, einen Dollar bezahlt? Die Macht des Geldes lässt sich nicht durch Gesetze in so enge Fesseln schmieden. Nur etwas ist geeignet die Macht des blitzenden Metalls zu beschränken, und dieses ist — die Macht der Arbeit.

Mit jeder höheren Classe in der Schule wird dem Zöglinge eine höhere gesellschaftliche Stellung im späteren Leben in Aussicht gestellt. Diejenigen also, welche der Zukunfts-Nationalschule verbleiben müssen, sollen diejenigen sein, die ohne ihre Schuld und ohne einen Versuch ihrer Eltern zu Parias der Gesellschaft gestempelt werden. Angenommen diese Idee ließe sich genau durchführen, so würden die Unfähigen, geistig und körperlich Fehlerhaften, denn beides hängt oft zusammen, die sogenannten niedern Arbeiten zu verrichten haben. Das wäre aber für die Arbeiten selbst ein unberechenbarer Nachtheil. Es ist nicht wahr, dass zur Verrichtung der meisten körperlichen Arbeiten jeder Stumpfsinn genügt. Für die gute Ausführung der meisten niederen Dienste ist ein gewisses Maß von Aufklärung und Intelligenz höchst wünschenswert. Ein Pflug ist ein sehr einfaches Instrument. Es kommt aber sehr darauf an, mit welcher Umsicht er geführt wird. Frage man nur einen umsichtigen Landwirt, ob er nicht beim Überschreiten seines Sturzackers ganz genau weiß, welches Beet der Peschke und welches Beet der Geschke gepflügt hat.

Wir haben es dutzendfach beobachtet, dass schwache Kinder durch unendliche Mühe und Kosten in den höheren Schulen doch noch Erträgliches lernten, die in der Volks-Nationalschule sicherlich auf ganz niedriger Stufe geblieben sein würden. Der Herr Minister Dr. Bosse stellt die heutige Volksschule in einen Vergleich mit den Vorschulen an den höheren Lehranstalten und findet, dass die Zöglinge von den Volksschulen später bessere Fortschritte beim höheren Unterricht machen, als die Zöglinge von den Vorschulen. Diese Thatsache ist richtig, aber wie lässt sie sich erklären? — Die Vorschulen werden nur von den Kindern höherer Stände besucht und durch die bessern Lehrkräfte bedient und doch bleiben ihre Leistungen hinter denen der Volksschule zurück? Die Ursachen liegen klar zu Tage. Man sollte nur einmal eine Gegenprobe machen und **alle** Kinder der Volksschule dem höheren Unterrichte zuführen, wie es ja mit den Kindern der Vorschule geschieht, und man würde zu ganz andern Resultaten kommen. Nur die fähigsten und fleißigsten Schüler der Volksschulen gehen nach den höheren Schulen über.

Ferner ist nicht zu unterschätzen, dass die Schüler aus den Volksschulen fast durchweg in reiferem Alter in der höheren Schule Aufnahme finden, wir meinem in einem Alter von 10 bis 12 Jahren. Die Knaben aus den Vorschulen werden von 8 bis 10 Jahren hinübergeschoben. Noch weit mehr jedoch fällt ins Gewicht, dass in den Volksschulen der Unterricht in allen Disciplinen der geringeren Gewecktheit der Kinder wegen viel langsamer fortschreitet und der verarbeitete Stoff immer wieder und wieder repetirt wird. Hierin liegt das ganze Geheimnis. Der Namen der Schule kann doch nichts zu ihrer Leistung beitragen. Lasse man doch die Volksschule, richte man nur die Vorschulen für die ersten Schuljahre nach den Lehrplänen der Volksschule ein, und bemesse ihren Cursus nicht auf 2 bis 3 Jahre, sondern auf 4 bis 5 Jahre. Den Kindern unserer höheren Schulen würden die herrlichen Jugendspiele nicht so gekürzt werden, und mit größerer Leichtigkeit würden sie die ihnen zugemutheten Pensen bewältigen. „Immer langsam und deutlich,“ heißt es in der Volksschule, „Vogel friss oder stirb“ in den höheren Schulen schon von den Vorschulclassen an.

Die Freunde der allgemeinen Nationalschule sagen zwar: „Der Besuch

der Volksschule durch alle Kinder ist von der vortheilhaftesten Wirkung in socialer Beziehung. Manche Überhebung, mancher ungehörige Stolz, manche tüchtige Portion Uebermuth, die in späteren Lebensjahren sich breit machen, werden durch den anfänglichen gemeinsamen Unterricht überwunden. Kinder beobachten sehr genau, und aus dem gemeinsamen Verkehr mit sorgsam überwachten Altersgenossen aller Stände und Berufskreise können sie sich manche wichtige Erinnerung für das Leben bewahren. Das Leben führt die Tausende von Knaben und Jünglingen weit, weit auseinander; hoch hinauf kommt der eine, tief unten bleibt der andere. Aber aus dem gemeinsamen Anfangsunterricht bleibt die Erkenntnis: „Du bist nicht besser, als alle anderen. Du bist mehr nur dann wert, als andere, wenn du mehr weißt, als andere."

Ei, ei!! — Grau, theurer Freund, ist alle Theorie, sagt Papa Göthe. Den Hochmuthsteufel des Mammons wollt ihr zum Lande hinaustreiben, um den Dünkel des Vielwissens groß zu ziehen? Hat nicht der Stifter unserer Religion über alles Wissen in dem bekannten Spruche den Stab gebrochen? Kann nicht der weniger Kluge ein Herz „voll Lieb und Treu" für seine Mitmenschen, ein echt deutsches Herz und Gemüth haben und jener gelehrte, hochgestiegene Schulkamerad ein erbärmliches Schurkenherz im Busen tragen? — Das ist es eben, was allen Schulen der Gegenwart mangelt, die Gemüthsbildung, für den Kopf alles, für das Herz nichts.

Die hohe Kluft zwischen Patriciern und Plebejern wird durch die Nationalschule nicht ausgeglichen werden, wol aber kann durch diese Schule Hass und Neid, Genußsucht und Diebstahl bedenklich angeregt werden. Wer die Kinder der verschiedenen Stände nebeneinander setzen will, muss auch dafür sorgen, dass sie in jeder Beziehung möglichst gleich ausgerüstet sind und zwar würden wir wünschen, dass er sie alle nach dem Muster des reichsten und feinsten Kindes ausstattet. Wir möchten gerne einen Schwärmer für die Nationalschule einige Wochen nur beobachten, was er für ein Gesicht machen würde, wenn er bei strenger Kälte in geflickter Leinenjacke neben einem täglich laufen muss, der von Kopf bis zu Fuß in kostbares Pelzwerk gehüllt ist. Welche Gefühle würden in ihm aufsteigen, wenn er zum Großfrühstück nicht ein Stückchen Schwarzbrot hat und die Nachbarn zur Linken und zur Rechten ihr Gebäck mit Butter, Honig und abgekochtem Schinken gleichzeitig belegt verspeisen. Es gibt für ein armes Kind sicherlich keine größere Qual, als wenn ihm seine ganze Schulzeit hindurch seine traurige Dürftigkeit in so bestialischer Weise täglich und stündlich zu Gemüth geführt wird. Doch — hier gibt es einen Ausweg. Statte man doch die reichen Schüler so wie die armen aus, dann ist allem Neid, aller Bitterkeit und Scheelsucht vorgebeugt. Diese Reform zu übernehmen, müssen wir dankend ablehnen.

Wenn der Herr Cultusminister und die Verehrer der Nationalschule uns einige Beispiele aus dem Spreebabel anführen, so ist damit wenig bewiesen. Gerade der Herr Minister wird die socialen Verhältnisse in Berlin nicht für paradiesische halten. Wir auch nicht! —

(Wir haben dem Herrn Correspondenten auch bezüglich des letzten Punktes volle Redefreiheit gelassen, nicht weil wir seinen Anschauungen zustimmten, sondern weil wir eine wichtige Principfrage allseitig beleuchtet sehen möchten. D. R.)

Aus Österreich. Der vierten Volksversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, welche am 18. und 19. Juli in Linz tagte (siehe den bezüglichen Bericht im Septemberhefte), folgte rasch der dritte allgemeine österreichische Katholikentag, der am 8. und 9. August in der nämlichen Stadt seine Tribune aufschlug. Und so gelangten auf gleichem Boden kurz hintereinander die schärfsten Gegensätze im Kampfe um die Schule zum Ausdruck. Die erste dieser Vereinigungen scharte sich um das Banner der liberalen Staatsgesetze aus den Jahren 1868 und 1869, die andere erhob unter dem hochaufgerichteten Zeichen des Kreuzes die Forderungen der Kirche oder richtiger des Ultramontanismus zur Richtschnur ihrer Bestrebungen.

„Lasset beide mit einander wachsen“, das ist, wie wir bereits in unserem letzten Berichte hervorhoben, derzeit die Signatur im österreichischen Schulleben. Ihr entsprach denn auch vollständig die gastfreundliche Haltung des Oberhauptes der Stadt Linz. Bürgermeister Wimhölzel begrüßte beide Versammlungen mit gleich warmen Sympathien, selbstverständlich mit der den Verhältnissen entsprechenden Gradation der Hochachtung. Dem Lehrertage sagte er: „Wir erkennen es als besonderen Vorzug, dass der deutsch-österreichische Lehrerbund zu seiner diesjährigen Vollversammlung unsere Stadt wählte. Die Kunde hiervon hat in dem Gemeinderath von Linz lebhaften Wiederhall gefunden. Ich bin daher nur der Dolmetsch der Gesinnungen desselben, wenn ich Sie hiermit auf das hochachtungsvollste begrüße und Ihnen im Namen der schulfreundlichen Landeshauptstadt Oberösterreichs die wärmsten Sympathien entgegenbringe. ... Wir wollen aber auch treu zu Ihnen halten. Die deutsch-fortschrittlich gesinnten Männer Oberösterreichs werden nicht ermüden und ausharren, bis wieder ein neuer Tag kommen wird, der neues Licht und neue Wärme auch uns bringen soll. Durch 23 Jahre haben wir unser Ideal, die freie Volksschule, zu erhalten gesucht; wir wollen auch hinfort für dasselbe kämpfen. ... Wie auch die Verhältnisse sich gestalten, eins ist gewiss: Die Schule gehört der Forschung und dem Fortschritte, dem Fortschritte aber gehört die Zukunft!“ (Leider nicht die Gegenwart!) Seine gleichfreundliche Begrüßung des Katholikentages schloss Herr Wimhölzel mit den Worten: „Ich sehe es als besondere Auszeichnung an, dass die Versammlung mir Gelegenheit geboten hat, ihr im Namen der Stadtgemeinde den Willkommengruß zu entbieten, was ich auch hiermit in aller Ehrfurcht thue.“ Natürlich, da ja eine große Anzahl von Cardinälen, Bischöfen, Äbten, Fürsten, Grafen und sonstigen hohen Herren an der Versammlung theilnahm, dieselbe sich auch noch einer besonderen Gunst erfreute. „Zum Schlusse der Versammlung, sagt der Bericht, spendete der päpstliche Nuntius, Erzbischof Galimberti, den aus Rom eingelangten päpstlichen Segen.“ — Bemerkenswert ist auch der Umstand, dass dem auf dem Boden der Staatsgesetze stehenden Lehrertag kein Regierungsorgan beiwohnte, der Katholikentag aber durch die Anwesenheit des Statthalters von Oberösterreich ausgezeichnet wurde.

Selbstverständlich forderte der Katholikentag auch diesmal mit grossem Nachdruck die confessionelle Schule. Der speciell für diesen Zweck wirkende Verein ist in stetigem Wachsthum begriffen und zählt bereits 20600 Mitglieder. Der Vorsitzende desselben sagt, derzeit sei die Kirche die Sklavin des confessionslosen Staates, der sie nur gebunden in die Schule hineinlasse. Auf gesetzlichem Wege eine Lösung der Schulfrage im katholischen

Sinne zu erwarten, sei einstweilen ausgeschlossen; daher müssten die Katholiken sich zu einem mächtigen Bunde vereinigen, um den Coloss des confessionslosen Schulsystems stückweise abzutragen. Das erste Ziel sei, in den einzelnen Kronländern katholische Lehrer-Seminare zu errichten (was theilweise bereits geschehen ist). Von einem anderen Redner wurde darüber geklagt, dass man die gläubigen Katholiken als Feinde der Wissenschaft hinstelle, während doch zwischen Glauben und „wahrem“ Wissen kein Widerspruch bestehe. „Wir haben ein Anrecht auf die confessionelle Schule und verlangen, dass man dieses Recht respectire.“ Die Schule sei eine Pflanze, die nicht im Glashause des omnipotenten Staates, sondern „nur“ unter dem blauen Himmel zwischen der Familie und Kirche gedeihe. Diese Pflanze werde fortwachsen und eher als man glaube das gläserne Staatsgebäude bedrohen! — Auch für die Katholisirung der Universitäten besteht innerhalb des Gesammtbundes ein Specialverein, und eine eigene katholische Universität wird von demselben auch dann noch für nöthig erklärt, wenn alle bereits bestehenden Universitäten ganz katholisch geworden wären, da ja doch die staatlichen Universitäten unter der Aufsicht der Regierung stehen. Ein Redner bemerkte hiergegen: „Wir brauchen eine Universität, die von jeder staatlichen Aufsicht frei ist und blos der Kirche untersteht . . . Jede Wissenschaft muss von Gott ausgehen, und das Gebiet der Lehrautorität der Kirche erstreckt sich auf alle Gebiete des menschlichen Wissens.“ Die zunächst geplante katholische Universität in Salzburg werde nicht ohne Einfluss bleiben auf die Geistesrichtung der anderen Universitäten.

Doch genug mit diesen Proben; die schul- und staatsfreundlichen Intentionen des Katholikentages sind ja längst allgemein bekannt. Zur Erheiterung sei nur noch angeführt, wie ein hervorragender Redner dieses Bundes die Weltgeschichte interpretirt. Indem er nämlich den Katholiken die Aufgabe stellte „der Kirche jene Stellung zurückzuerobern, die sie einst hatte und die ihr gebürt“, motivirte er dies mit der Behauptung, der Josephinismus habe die Kirche unterdrückt und dadurch die Revolution von 1848 herbeigeführt und die Niederlage von 1866 verschuldet, während doch allgemein bekannt ist, dass gerade bis 1848 und dann wieder bis 1866 das clericale System auf dem Höhepunkt der Macht stand. Wer hat also die besagte Revolution und die besagte Niederlage verschuldet? — Man sieht da, wie heilsam es sein würde, alle Wissenschaft, besonders auch die Weltgeschichte, der „Kirche“ auszuliefern.

Wie stehen nun gegenwärtig in Österreich die Aussichten der durch den „Katholikentag“ repräsentirten ultramontanen Partei? Wir können nur sagen: Höchst günstig. Die Ursache liegt darin, dass die Gegenpartei, nämlich die liberale, meist „deutsch-liberale“ Partei genannt, vollkommen darniederliegt. Typisch in dieser Hinsicht ist Bürgermeister Wimhölzel in Linz, auf den wir nur aus diesem Grunde nochmals zurückkommen. Er hat mit seinen Begrüßungen ganz im Sinne seiner (der liberalen) Partei gehandelt, und der ganze (liberale) Gemeinderath von Linz hat sein Verhalten ausdrücklich und einstimmig gutgeheißen und belobt. Darum treffen auch nicht ihn allein und persönlich die Vorwürfe, welche ihm aus Anlass seiner Begrüßungsthätigkeit gemacht worden sind. „Herr W. hat gewiss auch seine lobenswerten Eigenschaften“, sagt ein Linzer Correspondent, „allein er liebäugelt mehr, als es

sich mit seiner Stellung verträgt, mit jenen Bevölkerungsschichten, welche unter dem Einflusse der clericalen Parteileitung stehen, und darum erleben wir das komische Schauspiel, dass unser Stadtoberhaupt beim deutschen Sängerbundesfeste sein deutsches Herz entdeckt, beim Lehrertage sich als fortgeschrittenster Schulfreund ausspricht und endlich auch dem Katholikentage einige angenehme Wort zu sagen weiß." Das ist richtig, aber es ist nicht eine blos individuelle Charakteristik, sondern eben ein typisches Bild, welches sich in jeder Stadt und jedem Dorfe wiederholt, wo es einen „liberalen Gemeinderath" gibt. Die ganze Partei ist von Stufe zu Stufe niedergegangen und einem grundsatzlosen Opportunismus anheimgefallen. „Unsere Landtagsminorität", bemerkt der erwähnte Correspondent, „ist zahm geworden bis zur Selbstverleugnung und vermeidet einen Zusammenstoß mit den clericalen Gegnern, wo es nur immer geht, obschon die letzteren, seit sie zur Majorität gelangten, im Lande herrschen, als ob sie ganz allein da wären. Bei den Wahlen in den Landgemeinden haben die Liberalen schon längst die Segel gestrichen, und selbst in den Städten und Industrieorten ging ein Mandat nach dem anderen verloren. Die Hauptstadt aber, statt dem Lande ein leuchtendes Vorbild politischer Thatkraft zu sein, ist auf dem besten Wege, den übrigen Bezirken in politischer Versumpfung voranzugehen."

Ähnlich stehen die Dinge auch anderwärts, sodass selbst die Wiener „Neue Freie Presse", das Hauptorgan der „deutsch-liberalen Partei", ärgerlich wird und bei Gelegenheit des Katholikentages ihren Zorn ausschüttet. Nachdem sie denselben zutreffend charakterisirt hat, äußert sie u. a.: „Um so seltsamer muss es anmuthen, dass diese Versammlung, welche eine Parteiversammlung im verwegensten Sinne des Wortes ist, bei ihrer Eröffnung nicht blos den päpstlichen Segen, sondern auch die freundlichste Begrüßung seitens des Bürgermeisters von Linz empfing. Die Theilnehmer an dem Katholikentage selbst dürften nicht wenig erstaunt gewesen sein, diesen liberalen Bürgermeister in ihrer Mitte zu erblicken und unmittelbar nach einer Rede, welche alle Übel der Welt dem liberalen Zeitgeiste zuschrieb, von ihm zu hören, dass die Stadt den Katholikentag auf das freundlichste begrüße. Wie ist es um die politische Urtheilsfähigkeit dieser Liberalen bestellt, welche den Todfeinden des Liberalismus Ovationen bereiten? Niemals würde eine clericale Gemeindevertretung sich dazu herbeilassen, eine liberale politische Versammlung zu begrüßen. Dass im Verlaufe der letzten Jahre die clericale Partei in Oberösterreich so reißende Fortschritte gemacht hat, war man bisher geneigt, der Ungunst einer feindlichen Regierung zuzuschreiben. Wenn man aber in der Landeshauptstadt wiederholt solchen Beweisen von Indifferenz, von Würde- und Gedankenlosigkeit begegnet, so wird man allgemach zugeben müssen, dass die meiste Schuld an ihrem Niedergange die Liberalen in Oberösterreich selbst tragen. Denn jede ehrlich verfochtene Überzeugung übt auf das Volk größere Anziehungskraft aus, als die Überzeugungslosigkeit, der zu jedem Compromiss bereite politische Nihilismus. Es gibt keinen gefährlicheren Feind der deutschliberalen Partei, als diesen abstoßenden Indifferentismus, der bereits in das Gebiet der moralischen Krankheiten gehört — ein krankhafter Zustand, dessen Symptome bekanntlich auch in Niederösterreich sich schon mehrfach gezeigt haben. Keine feindliche Regierung, keine noch so geschickt und eifrig betriebene Agitation ist im Stande, der grossen deutsch-liberalen Partei solchen

Schaden zuzufügen, als diese Seuche im Innern." — Sehr wahr, nur muss, beigefügt werden, dass „diese Seuche im Innern", diese Überzeugungslosigkeit dieser Verrath an der eigenen Sache schon länger als ein Jahrzehnt dauert, und nicht in Linz, sondern in Wien begonnen hat. M.

Aus der Schweiz. Die Lehrerbildungsfrage gehört immer noch — wenigstens in Deutschland, Österreich, der Schweiz — zu den „Zeit- und Streitfragen". In unserm Lande ist sie sowol von Behörden, als in pädagogischen und politischen Blättern lebhaft erörtert worden, und das im Frühjahr 1892 erschienene „Jahrbuch des Unterrichtwesens in der Schweiz" (für 1890) bringt aus der Feder seines sachkundigen Herausgebers (C. Grob) einen gründlichen, kritischen, hoffentlich auch sachlich wirksamen Bericht über „die Lehrerbildungsanstalten in der Schweiz". Aus der Fülle des hier Gebotenen wählen wir aus, was weiteren Kreisen zu wissen von Wert ist, und fügen einiges ergänzend hinzu.

Zunächst die äußeren Verhältnisse. — Die von den Lehrerbildungsanstalten benutzten Räumlichkeiten befinden sich in ehemaligen Klöstern, oder in noch bestehenden Klöstern (3), oder in alten Herrensitzen, oder in Schulhäusern, welche gewöhnlich noch anderen Unterrichtszwecken dienen. Das Gebäude des Privatseminars zu Unterstraß bei Zürich war früher ein Gasthaus. Drei Seminare des Cantons Bern, sowie diejenigen der Cantone Schwyz, Freiburg, St. Gallen, Aargau, Thurgau besitzen größere Ländereien zur Betreibung einer Gutswirtschaft, bezw. einen umfangreichen Garten für Gemüsebau und für freie Bewegung. Im ganzen bestehen gegenwärtig in der Schweiz 37 Lehrerbildungsstätten*), von denen 22 der deutschen, 13 der französischen, 2 der italienischen Schweiz angehören. 23 dienen dem männlichen, 13 dem weiblichen**) Geschlechte, 1 beiden schon seit 1873, nämlich das Staatsseminar des Cantons Zürich in Küsnach. Von jenen 26 Bildungsanstalten für Lehrer sind 6 — Neuenburg, Genf, Chur, Schiers (Graub.), Zug, Solothurn — unselbstständig, derart, dass die künftigen Volksschullehrer ihre „wissenschaftliche" Ausbildung gemeinsam mit den jungen Leuten erhalten, welche sich für den Eintritt in eine Hochschule oder eine höhere technische Schule vorbereiten oder eine Mittelschulbildung fürs praktische Leben suchen. Dazu kommt eine neue, eigenartige Einrichtung in Basel, nach dem Grundsatze: Trennung der „allgemein-wissenschaftlichen" von der „speciell-beruflichen" Bildung, und zwar sollen die Lehrer der allgemeinen Volksschule „eine den übrigen höheren Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben". „Wir verlangen für den Primarlehrer — sagt der Commissionsbericht — so gut wie für die Lehrer an höheren Schulen die Absolvirung der oberen Mittelschule (der Realschule oder des Gymnasiums) und die Erlangung eines Reifezeugnisses von einer dieser Anstalten." Die berufliche (pädagogische) Ausbildung wird einem Seminare zugewiesen, das neben der Universität hergeht und drei Semester umfasst. (Um der praktischen Übung

*) Keine in den Cantonen Uri, Obwalden, Nidwalden, Glarus, Baselland, Schaffhausen, Appenzell-A Rh. und I.Rh.

**) Darunter das Seminar für Kindergärtnerinnen („école normale froebelienne") in Neuenburg.

willen fand man es unthunlich, die eigentliche Lehrerbildung ganz der Hochschule zu überweisen.) Unterm 5. Mai 1892 ist der Regierungsrath „zur Einrichtung von $1^1/_2$ bis 2jährigen Fachcursen zur Ausbildung von Primarlehrern ermächtigt" worden — man wird die Folgen abzuwarten haben. Wir sind hier nur noch die Gruppirung der 37 (38) Anstalten nach den Gründern oder Eigenthümern schuldig: es entfallen auf den Staat 25 (26), die Gemeinden 4, Private (Vereine) 8.

Die Schülerzahl belief sich 1890 auf 2002 (1294 m., 708 w.), unterrichtet von 288 Lehrern, 70 Lehrerinnen, deren Besoldung im ganzen noch ziemlich niedrig steht (z. B. in Zürich und St. Gallen 3000—5000 Fr., Waadt 3000—4000 Fr., Thurgau 2400—3800 Fr. nebst Alters- und Personalzulagen, Bern 2000—3000 Fr.). Der Gesammtaufwand für die Lehrerbildung betrug 1890 rund 1119000 Fr.*), sodass auf den Schüler durchschnittlich 550 Fr. entfielen. Grob rechnet uns beispielsweise auch vor, wieviel ein züricherischer Lehramtscandidat während seiner vierjährigen Seminarzeit auszugeben habe: „Da das in den Privathäusern von Küsnach zu entrichtende Kostgeld 12—15 Fr. per Woche (40 Schulwochen) beträgt, verursacht der tägliche Unterhalt eines Zöglings eine Jahresausgabe von 500—600 Fr. Hierzu kommt für Kleider, Bücher und Unterrichtsmaterial noch ein Betrag von jährlich ca. 200—300 Fr.**), sodass die Ausbildung eines zürcherischen Volksschullehrers auf 800 Fr.***) per Jahr, d. h. im ganzen auf mindestens 3000 Fr.***) zu stehen kommt, woran der Staat für die Dürftigsten im Maximum 1800 ($2 \times 400 + 2 \times 500$) Fr. Stipendien†) gewährt." — Die ökonomischen Vortheile eines „Convicts" genießen zur Zeit die Schüler in 17 Lehrer- und 7 Lehrerinnenseminarien.††) „In einzelnen Convicten — berichtet unser Gewährsmann — werden die Zöglinge auch zu gemeinsamen Reinigungsarbeiten (Kehren der Zimmer, Treppen und Gänge u. s. w., Decken und Abtragen des Tisches, Besorgung der Lampen, Heizen) herbeigezogen oder beim Zurüsten der Mahlzeiten, beim Holzspalten und ähnlich verwendet (z. B. im bernischen Hofwil). Hier liegt also ein Theil der Dienstbotengeschäfte den Zöglingen ob, um die Jahresausgaben zu ermäßigen." Das Gegenstück zu der bekanntermaßen als „klösterlich" verschrienen „Zucht und Abschließung" der Internate bilden die freien Vereine der Lehramtszöglinge: „Wo den Seminaristen etwas freiere Bewegung gestattet ist, fühlen sie, wie andere junge Leute, das Bedürfnis (!), sich zu gegenseitiger Förderung zu Vereinen zusammenzuthun." Grob notirt 9 Turn-, 7 Stenographen-, 4 Gesang-, 3 Vereine „für allgemeine Zwecke" — und bemerkt dazu im allgemeinen: „Es ist auch gut, wenn sie in diesen Dingen schon etwelche Erfahrung machen. Den Vereinen können sie sich als Volksschullehrer ohnehin nicht völlig entziehen. Die jungen Lehrer, welche von allen Seiten in Anspruch genommen werden, um dem Gesang, dem Turnen, gemeinnützigen Bestrebungen, welche in der Gemeinde brach liegen, aufzuhelfen, laufen oft Ge-

*) Davon etwa die Hälfte für Lehrerbesoldungen.

**) Ist offenbar viel zu hoch gegriffen.

***) Ein bescheidener Mensch reicht sicher mit 650 Fr., also in vier Jahren mit 2600 Fr.

†) Zürich und Waadt zahlen die höchsten Stipendien; die Beiträge aller Kantone machten 1890 rund 150000 Fr. aus.

††) Unter diesen 24 sind alle 8 Privatanstalten.

fahr, des Guten zu viel zu thun und sich selber inneren und äußeren Schaden zuzufügen. Wenn sie aber schon die ersten Freuden und Leiden eines Vereinsmitgliedes oder gar eines Vereinsvorstandsmitgliedes gekostet haben, nehmen sie sich etwas mehr vor den Auswüchsen des gesellschaftlichen Lebens in Acht." Möglich (diese zuletzt verheißene günstige Wirkung), aber belanglos. Auch die glänzendste Rechtfertigung der Sache will für unsern Fall wenig bedeuten. Hier spricht das entscheidende Urtheil einfach und nüchtern die Thatsache: der Seminarist hat keine Zeit für „Vereinsthätigkeit".*)

Mit unserer letzten Bemerkung haben wir schon die innern Angelegenheiten der Lehramtsschulen berührt, auf die wir nun tiefer eingehen wollen. — Immer mehr wird jetzt verlangt — auch dort, wo das Gesetz es nicht vorschreibt —, dass der Aufzunehmende eine Secundarschule besucht habe. Er hat dann gewöhnlich ein Alter von 15 Jahren erreicht, und für die 11 Anstalten**) mit vierjährigem Unterricht dürfte das zur Noth genügen, besonders wenn man an der alten Regel festhalten will, nach welcher der junge Mann mit 20 Jahren zu amten beginnen soll. Nun zählen aber die meisten Seminarien weniger als vier Jahrescurse: $3^1/_2$, 3, sogar blos 2 (hauptsächlich in den Cantonen Tessin und Wallis), und nur etliche nehmen ihre Schüler erst mit 16 Jahren auf! So muss man dem Verfasser des Jahrbuches nachdrücklich beipflichten, wenn er sagt: „Der Maßstab, den man an die Bildung eines Volksschullehrers legt, scheint nicht minder verschieden zu sein, als die Wertung der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die allgemeine Volksschule den in das praktische Leben eintretenden Kindern mitgibt, oder als die Wertschätzung des Volksschullehrers überhaupt." — An obligatorischen Unterrichtsstunden zählt die Woche durchschnittlich 38. „Nehmen wir aber hinzu, dass an 19 Seminarien auch facultativer Unterricht besteht, und dass an sämmtlichen dieser Schulen der Unterricht von einer größeren Anzahl von Fachlehrern erteilt wird, welche die Privatarbeiten der Schüler nicht immer auf ein weises Maß beschränken, so werden wir gestehen müssen, dass die Zahl der den künftigen Mitgliedern des Volksschullehrerstandes zugemutheten wöchentlichen Arbeitsstunden eine ungewöhnlich große, ja im allgemeinen eine übermäßige ist, und dass bei Revision der Lehrpläne auch hier auf Abrüstung gedrungen werden muss."

Nun der Unterricht selbst; zunächst die sog. Fächer der allgemeinen Bildung. Der Sprachunterricht steht mit 5—10 wöchentlichen Stunden an sämmtlichen Seminarien im Vordergrund. Die Muttersprache wird in der welschen Schweiz besser gepflegt als in der deutschen, wo die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer ihr gleichgehalten, ja theilweise vorgezogen werden (!). Dagegen betreibt man an den deutsch-schweizerischen Seminarien fremde Sprachen im allgemeinen eifriger als an den französischen. Alle mit Ausnahme des Lehrerseminars in Hauterive (Freiburg) und der Lehrerinnenseminarien in Lausanne, Sitten und Brieg (Wallis) lehren (obligatorisch) eine zweite Sprache, und zwar die deutschen und italienischen die französische,

*) Dass das „Bedürfnis" danach ein natürliches sei, wird man schwerlich beweisen können.

**) Küsnach, Unterstraß (Zürich), Pruntrut (Bern), Hitzkirch (Luzern), Rickenbach (Schwyz), Solothurn, Chur, Wettingen (Aargau), Lausanne, Genf — sämmtlich für das männliche Geschlecht; überdies: Lehrerinnenseminar Zürich.

die französischen die deutsche Sprache.*) Dem so wichtigen erdkundlichen Unterricht sind — wie leider anderwärts auch — nur 2 Stunden gewidmet. Sehr verschieden ist das Zeitmaß, welches der Mathematik und der Naturwissenschaft zugetheilt wird; in Küsnach (Zürich) ist es über Gebühr groß; in den Lehrerinnenseminarien des Cantons Wallis scheint man naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt nicht zu treiben. Rechnungs- und Buchführung gilt an 9 Anstalten als selbstständiges Lehrfach, desgleichen Hygieine an 4, Bürgerunterricht (Verfassungs, Gesetzes-, Volkswirtschaftskunde) an den Seminarien der Westschweiz. Mit Landwirtschaftslehre und mit landwirtschaftlichen Arbeiten befassen sich 11 Seminarien. Handarbeitsunterricht empfangen die Schüler von Hofwil, Pruntrut, Muristalden (Canton Bern), Locarno, Lausanne, Neuenburg, Genf, und zwar meist in den oberen Classen während 2—4 Stunden der Woche.**)

„Die berufliche Ausrüstung der künftigen Volksschullehrer — urtheilt Grob — kommt aus verschiedenen Gründen an den meisten Lehrerseminarien nicht zu der wünschbaren Geltung. Einmal ist die Bildungszeit überhaupt zu kurz, um den Schülern neben einer gewissen Sicherheit in der Beherrschung des allgemeinen Unterrichtsstoffes auch noch einlässliche Einführung in die Praxis bieten zu können. Im weitern stehen die Schulcanditaten während der Seminarzeit noch in einem so jugendlichen Alter, dass sie die gebotene Psychologie und Methodik nicht gehörig zu erfassen und zu verarbeiten vermögen. Ferner ist auch die Materie an und für sich selbst so schwierig, dass sie auch unter den Lehrenden nicht immer die geeigneten Vertreter findet. Endlich sind die vorhandenen Einrichtungen zur praktischen Anleitung noch vielerorts sehr mangelhaft und können schon aus diesem Grunde nicht den gehofften Erfolg haben.“ Gewöhnlich werden „Pädagogik“ und „Methodik“ von verschiedenen Lehrern vertreten. Eine Ausnahme macht das züricherische Staatsseminar in Küsnach, wo vor kurzem auf die Einrichtung zurückgegangen wurde, welche ursprünglich, d. h. vor 60 Jahren***) bestand: jene beiden Lehrgebiete wurden in eine Hand gelegt, in die Hand des frühern „Lehrers der Methodik“, der zuvor einfacher Volksschullehrer gewesen. Da diesem auch die Leitung der Übungsschule obliegt, ist ihm ein tüchtiger junger Lehrer als Gehülfe beigegeben. Bei der Einführung der Seminaristen in die praktische Schularbeit folgt man hierzulande im allgemeinen denselben bekannten Grundsätzen wie anderwärts.

---

*) „Eine ausnahmsweise Stellung in Beziehung auf den Fremdsprachenunterricht nimmt die pädagogische Abtheilung für Lehrer am Collège zu Genf ein. Im Lehrplan dieser Anstalt erscheint das Deutsche durch die vier Jahrescurse hindurch mit mehr wöchentlichen Unterrichtsstunden (5) als das Französische (4). Dies hat wol seine Ursache nicht blos darin, dass durch das neue Unterrichtsgesetz dieses Cantons (von 1886) der deutschen Sprache auch in der Primarschule eine Stellung angewiesen wurde, sondern man will ohne Zweifel ermöglichen, dass die jungen Lehrer im Nothfall außerhalb der engen Grenzen des Heimatcantons, in anderen Cantonen und im Auslande, geeignete Verwendung im öffentlichen oder privaten Schuldienst finden können.“

**) Solche Curse erhalten merkwürdigerweise einen Kostenbeitrag vom Schweiz. Departement für Industrie und Landwirtschaft, welches sie in der Liste der von ihm unterstützten niederen Gewerbe- („gewerbl. Fortbildungs-“) und Handwerkerschulen führt.

***) Das Seminar Küsnach wurde 1832 eröffnet.

Bezüglich des Abgangs von der Berufsschule „scheint nahezu allgemein die Ansicht zu herrschen, dass die künftigen Volksschullehrer nicht in den praktischen Schuldienst eintreten sollten, ehe sie das zwanzigste*) Altersjahr zurückgelegt haben.“ Die Fähigkeitsprüfung zeigt sich in sehr verschiedenen Gestalten. In Rücksicht auf die große Zahl und den Umfang der Fächer haben mehrere Cantone die Prüfung getheilt: entweder so, dass schon nach Ablauf des vorletzten Unterrichtsjahres von einer Anzahl Fächer die Ergebnisse festgestellt werden (Zürich, Bern) — oder so, dass man beim Austritt aus dem Seminar die theoretische Prüfung abnimmt, die praktische aber auf einen spätern Zeitpunkt verlegt (Luzern, St. Gallen) — oder endlich so, dass zwar der gesammte Bildungsausweis auf einmal zu liefern ist, das „Lehrerpatent“ dagegen erst nach Bestätigung im öffentlichen Schuldienst ausgestellt wird (Freiburg, Genf)**).

Herr Grob schließt seinen stofflich äußerst wertvollen Bericht***) mit folgenden Worten: „Das Studium der Verhältnisse an den Lehrerbildungsanstalten in der Schweiz bietet einerseits die Beruhigung, dass überall mit Fleiß und Ernst an der Heranbildung der künftigen Volksschullehrer gearbeitet wird, und dass man allerwärts bestrebt ist, die Lehramtscandidaten in einer verhältnismäßig kurzen Unterrichtszeit mit einem ihrem späteren Berufe entsprechenden (?) Maß allgemeiner Bildung und beruflichen Wissens und Könnens auszurüsten. Aber ein Zusammenhang, wie er bei einem nach außen als geschlossenes Ganze dastehenden Volke vorausgesetzt wird, ist nicht nachzuweisen. Es ist keine ausgleichende Hand, keine Förderung der Schwachen und Zurückbleibenden durch die Starken und Vorauseilenden, nicht einmal ein freiwilliges gemeinsames Berathen dieser Anstalten untereinander vorhanden. Die Lehrer an den schweizerischen Gymnasien kommen wenigstens jährlich einmal zusammen, um ihre Schulstufe beschlagende Fragon zu besprechen; die schweizerischen Lehrerseminarien dagegen stehen nicht nur in ihrem eigenen Canton

*) Thatsächlich aber kommen sehr viele, wol die meisten mit 19 Jahren ins Amt.

**) In diesen beiden Cantonen werden die jungen Canditaten tüchtigen Lehrern übergeben, unter deren Aufsicht und Leitung sie sich im Unterricht üben. Für den Freiburger dauert das ein Jahr, für den Genfer unbestimmte Zeit. Letzterer erhält als „stagiaire“ keine Besoldung, oder in gewissen Fällen nur eine geringe Entschädigung. — Aus dem Canton Wallis wird berichtet: „Wird über den angestellten Candidaten nach Ablauf seines für ein Jahr gültigen Patentes (d. h. zugleich nach Ablauf eines in praktischer Übung verbrachten Jahres) von Seiten des Schulinspectors der betreffenden Gemeinde ein zufriedenstellender Bericht an das Departement des Unterrichts abgegeben, so wird er auf weitere vier Jahre ermächtigt, Schule zu halten. Nach dieser Frist ist er verpflichtet, nochmals an der Lehrerbildungsanstalt in Sitten eine Prüfung behufs definitiver Anstellung abzulegen. Dieser Aufforderung kommen die meisten dadurch nach, dass sie im fünften Jahre nach dem Austritt aus der Anstalt wieder auf die Dauer von zwei Monaten dahin zurückkehren und einen Wiederholungscurs durchmachen, um die vorwiegend praktische Prüfung bestehen zu können.“

***) Die Gesichtspunkte desselben theilen wir hier in seiner Reihenfolge mit, um zu zeigen, inwieweit unsere Bearbeitung eine freie ist: Einleitung (Geschichtliches) — Organisation (Allgemeines; Eintrittsalter; Vorbildung; Zahl, Beginn und Dauer der Curse; Unterricht) — Convict — Lehrerpersonal — Schüler — Fähigkeitsprüfungen — Finanzielle Verhältnisse (Gebäulichkeiten und Grundbesitz; Einnahmen; Ausgaben) — Schlusswort — 7 Tabellen — Verzeichniss der individuellen Lehrmittel.

sozusagen ohne Zusammenhang mit den übrigen höheren Bildungsanstalten, sondern es nimmt auch jedes Seminar gegenüber den andern Seminarien eine isolirte Stellung ein. — Es wäre unpraktisch, im gegenwärtigen Augenblicke von der Nothwendigkeit einer Einmischung des Bundes in die Heranbildung der Volksschullehrer zu reden, obwol die Förderung der nationalen Einheit auf diesem Wege am wirksamsten geschehen könnte; aber es erscheint als Pflicht, wenigstens auf die Wünschbarkeit eines äußeren und inneren Verkehrs der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten hinzuweisen und die Hoffnung auszusprechen, dass diejenigen Vorstände, welche von Seminarien im Osten nach Seminarien im Westen wandern oder aus dem Westen in den Osten kommen und wieder dorthin zurückkehren, sich immer auch als Träger eines nationalen Gedankens fühlen und keine Gelegenheit versäumen, um alte Berührungen zu erhalten und neue Fäden gemeinsamen Fühlens und Schaffens zu knüpfen."

Soweit der Secretär der zürcherischen Erziehungsdirection, der künftige Leiter des städtischen Schulwesens in Neu-Zürich. Eine willkommene Ergänzung seiner Darstellung, welche sich ja fast ausschließlich die thatsächlichen Verhältnisse zum Gegenstand genommen, könnte man von der im August d. J. erschienenen Arbeit eines Berner Secundarlehrers*) erwarten. Allein es ist keine bedeutende, kaum eine lesenswerte Schrift. Dass sie der Hauptsache nach aus Citaten zusammengesetzt ist, wollen wir ihr nicht zum Vorwurfe machen. Aber dass Müllener, der ausdrücklich auch „eine instructive Orientirung der Schulfreunde in der pädagogischen Fachliteratur, soweit sie auf die Lehrerbildung Bezug hat", bezweckt, die neuesten Veröffentlichungen von Günther, Beetz, namentlich von Sallwürk, auch Rissmann's Übersicht (in der Päd. Zeitung von 1891) nicht kennt, ist ein schwerer Mangel. Selbst nicht alle einheimischen Beiträge zur Lösung der Lehrerbildungsfrage scheint er beachtet zu haben. Und mit den Leistungen der Fachpresse sich vertraut zu machen — was doch von jedem Schriftsteller unbedingt zu fordern ist — hat er ebenfalls unterlassen. So zieht derjenige, welcher immer aufmerksam verfolgt hat, „was in Sachen gegangen" (wie man hierzulande sagt), aus Mülleners Büchlein — das übrigens eigene Gedanken seines Verfassers nicht offenbart — keinen Gewinn, trotz der volltönenden Ankündigung.

Aus der Fachpresse.

Wir beginnen unsere Pressberichte im neuen Jahrgang mit einer Zusammenstellung derjenigen Organe, welche uns zur Verfügung stehen.**) Diese Übersicht hat zugleich den Zweck, die betreffenden Fachblätter mit etlichen Strichen zu charakterisiren, derart, dass wir sie in näher umschriebene Gruppen bringen. Wir müssen aber ausdrücklich betonen, dass wir bei der Wahl der Gruppenbezeichnung jeweilen 1. nur die selbstständigen Aufsätze, 2. nur die

*) Ch. Müllener, Beiträge und Vorschläge zur Reorganisation der Lehrerbildung auf pädagogischer Grundlage. Bern, Schmid, Francke & Co. 1892. Fr. 1.20.

**) Um einige andere Zeitschriften haben wir uns bisher vergeblich bemüht. Wir werden uns gelegentlich weiter umthun, behalten uns deshalb Ergänzungen der heute hier veröffentlichten Übersicht vor, können uns überhaupt nicht auf bestimmte Blätter beschränken. Wir notiren das Gute, wo wir es — gesucht oder ungesucht — finden.

vorherrschenden Bestrebungen oder Interessen ins Auge fassen. — Dem vollständigen Titel folgen die nöthigen Angaben über Redaction (R), Verlag (V), Jahrespreis (JP) und Preis der einzelnen Hefte oder Nummern (EP)*), Erscheinungsweise (M = monatlich; W = wöchentlich). Die fettgedruckten Buchstaben endlich bedeuten die für den Namen gewählte Abkürzung, deren wir uns künftighin bedienen werden.

I. Für eingehende Erörterung allgemein-pädagogischer und fachwissenschaftlicher Fragen.

1. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens. 1827 von A. Diesterweg gegründet. — R: Fr. Bartels, Gera. V: Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. — JP: 8.—, EP: 1.50 Mark. — Jährl. 6 Hefte. — **RhBl.**
2. Neue Bahnen. Monatsschrift für zeitgemäße Gestaltung der Jugendbildung. — R: Joh. Meyer, Osnabrück-Eversburg. V: E. Behrend, Gotha. — JP: 6.—, EP: —.75 Mark. — M. — **NB.**
3. Schweiz. päd. Zeitschrift. — R: Fr. Fritschi, Zürich. V: Art. Institut Orell Füssli, Zürich (Beilage: Pestalozziblätter. — R: Otto Hunziker). — JP: 6.—**), EP: 1.50 Fr. — Jährl. 4 Hefte. — **SchwP.**

II. Im Dienste der Volksschule.

(„Eigentliche Schul- u. Lehrerzeitungen".)

A. Für die Theorie der Erziehungskunst, für Schulpolitik, -Verwaltung, -Organisation.

1. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Zugleich Organ der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen. — R: M. Kleinert, Dresden. V: J. Klinkhardt, Leipzig. — JP: 8.—, EP: —.25 Mark. — W. — **ADL.**
2. Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des deutschen Lehrervereins. — R: G. Röhl, V: A. Buchwitz, Berlin (Vereinsverlag). — JP: 7.—, EP: —.20 Mark. — W. — **PZ.**
3. Deutsche Schulzeitung. Centralorgan für ganz Deutschland. R: L. Krämer, V: L. Öhmigke, Berlin. — JP: 8.—, EP: —.20 Mark. — W. — **DSch.**
4. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. — R: Fr. Mann, V: Beyer & Söhne, Langensalza. — JP: 6.40, EP: —.20 Mark — W. — **DBl.**
5. Schweiz. Lehrerzeitung. Organ des Schweiz. Lehrervereins und des Pestalozzianums in Zürich. — R: Fr. Fritschi, V: Art. Institut Orell Füssli, Zürich. — JP: 5.—, EP: —.15 Fr. — W. — **Schw.**
6. Repertorium der Pädagogik. — R: J. B. Schubert, Augsburg. V: J. Ebner, Ulm. — JP: 5.40, EP: —.45 Mark. — M. — **Rep.**
7. Pädag. Reform. — R: K. Bast, V: K. Kloss, Hamburg. — JP: 6.—, EP: —.20 Mark. — W. — **Ref.**

---

*) Der Einzelpreis ist nicht überall genau, da manche Blätter ihn nicht nennen.
**) Für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung" 2.— Fr.

8. Schlesische Schulzeitung. — R: H. Töpler, V: Priebatsch, Breslau. — JP: 7.—, 2 P: —.20 Mark. — W. — **Schles.**
9. Bair. Lehrerzeitung. Eigenthum des bair. Volksschullehrervereins. — R: G. Kraft, Nürnberg. Vereinsverlag (Nürnberg). — JP: 1.— (?), EP: —.10 Mark. — W. — **Bair.**
10. Bad. Schulzeitung. — R: J. Goldschmidt, Karlsruhe. V: Konkordia, Bühl. JP: 4.—, EP: —.15 Mark. — W. — **Bad.**

11. Lehrerzeitung für Ost- u. Westpreußen. — R: Weske, V: Leupold, Königsberg. — JP: 6.—, EP: —.20 Mark. — W. — **OWpr.**
12. Preuß. Schulblatt. — R: P. Opitz, V: Fr. Axt, Danzig. — JP: 4.—, EP: —.15 Mark. — W. — **PrSch.**
13. Pommersche Blätter für die Schule und ihre Freunde. — R: W. Backhaus, V: J. Burmeister, Stettin. — JP: 5.—, EP: —.15 Mark. — W. — **Pomm.**
14. Hannoversche Schulzeitung. — R: H. Wanner, V: Helwing, Hannover — JP: 6.—, EP: —.20 Mark. — W. — **Hann.**
15. Lehrerzeitung für Westfalen und die Rheinprovinz. — R: H. Anders, V: A. Helmich, Bielefeld. — JP: 4.—, EP: —.10 Mark. — Monatl. dreimal. — **WRh.**
16. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. — R: A. Schenk, V: Fr. Mauke, Jena. — JP: 8.—, EP: —.20 Mark. — W. — **Thür.**
17. Hessische Schulzeitung. — R: A. Baier, V: A. Baier & Co., Cassel. — JP: 3.—, EP: —.10 Mark. — W. — **Hess.**
18. Frankfurter Schulzeitung. — R: E. Ries, V: A. Neumann, Frankfurt a. M. — JP: 5.—, EP: —.15 Mark. — Monatl. zweimal. — **Frankf.**
19. Pfälzische Lehrerzeitung. — R: D. Börtzler, V: H. Kaiser, Kaiserslautern. — (Preis nicht angegeben.) — W. — **Pfälz.**
20. Das Lehrerheim. R u. V: R. Lutz, Stuttgart. — JP: 4.40, EP: —.15 Mark. — W. — **WL.**
21. Freie Schulzeitung. Organ des deutschen Landeslehrervereins in Böhmen. — R: Fr. Legler, Reichenberg; Vereinsverlag (J. Ölkrug, Reichenberg). — JP: 5.—, EP: —.15 Guld. — W. — **Böhm.**
22. Berner Schulblatt. Organ der freisinnigen Berner Lehrerschaft. — R: J. Grünig, V: Michel & Büchler, Bern. — JP: 5.20, EP: —.20 Fr. — W. — **Bern.**
23. Aargauer Schulblatt. Organ für die Lehrerschaft der Kantone Aargau, Baselland, Solothurn. — R: R. Hunziker, V: G. Keller, Aarau. — JP: 2.50, EP: —.20 Fr. — Monatl. zweimal. — **Aarg.**

B. Für die Schulpraxis.

1. Deutsche Schulpraxis. — R: R. Seyfert, Marienthal (Zwickau). V: E. Wunderlich, Leipzig. — JP: 6.40, EP: —.20 Mark. — W. — **Schpr.**
2. Österr. Schulbote. Zeitschrift für die Praxis der österr. Volks- und Bürgerschule. — R: Fr. Frisch, Marburg a. Dr. V: A. Pichlers Wwe. & Sohn, — JP: 3.60, EP: —.40 Guld. — M. — **ÖSchb.**

III. Für einzelne Unterrichts- und Erziehungsgebiete oder -Stufen.

1. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. — R: O. Lyon, Dresden. V: B. G. Teubner, Leipzig. — JP: 12.—, EP: 1,20 Mark. — M. — **Deutsch.**
2. Zeitschrift für Schulgeographie. — R: A. E. Seibert, Bozen. V: A. Hölder, Wien. — JP: ?, EP: ?. — M. — **Geo.**
3. Die Fortbildungsschule. — R: O. Pache, Lindenau-Leipzig. V: Ed. Peters, Leipzig. — JP: 2.80, EP: —.30 Mark. — M. — **F.**
4. Zeitschrift für den gewerbl. Unterricht. Organ des Verbandes deutscher Gewerbeschulmänner. — R: C. Lachner, Hannover. V: E. A. Seemann, Leipzig. — JP: 4.—, EP: —.60 Mark. — M. — **Gew.**

IV. Der häuslichen Erziehung gewidmet.

1. Cornelia. Deutsche Elternzeitung. — R: C. Pilz, V: R. Richter, Leipzig. — Halbj. 2.25, EP: —.60 Mark. — Halbj. 5 Hefte. — **C.**
2. Schule und Haus. — R und V: Ed. Jordan, Wien I. — JP: 2.—, EP: —.30 Guld. — M. — **SchH.**

---

1. Die Nervosität der Kinder (Fürst, C. 1892, IV). Nervosität = „jede psychische und physische Veränderung des Gehirns und der Nerven entweder nach der Seite der erhöhten Reizbarkeit hin, oder nach der der verstärkten Schwäche und Abspannung, oder nach beiden Seiten in oft unberechenbarem Wechsel schwankend.“ „In manchen Fällen wird die N. ein trauriges Erbtheil sein; aber in sicher viel mehr Fällen ist es die unrichtige Erziehung durch Eltern mit abnormem Nervensystem, das geradezu schädliche Vorbild, das die Kinder im eigenen Familienkreise haben, was den Grund zu ihrer N. legt.“ Eine andere Hauptursache: Überarbeitung. Mittel zur „Verhütung und Behandlung der N. direct auf psychischem, indirect auf physischem Wege.“ (Medicamente: Bromsalze, Eisen, Eisenmangan; „die größten Vortheile gewährt in der Regel die geschickte Verbindung des Broms und Eisens.“)

2. Über die Beseitigung lautsprachlicher Fehler in der Volksschule (Fr. Rau, ADL. 1892, 22. 23). „Der Sprachverbesserung ist keine Stufe günstiger als das erste Schuljahr, aus zwei Gründen: 1) weil auf dieser Altersstufe das Übel noch nicht so tief eingewurzelt und darum leichter auszurotten ist, 2) weil in dieser Zeit sämmtliche Laute der Sprache zum Zweck des Lesen- und Schreibenlernens einzeln behandelt werden. Nur darf hier nicht das Princip gelten, die Kinder in möglichst kurzer Zeit zum Lesen und Schreiben zu bringen. Ausgedehntere Übungen der Sprachwerkzeuge sind auch denjenigen Abc-Schützen noth, deren Lautbildung nichts ausgesprochen Fehlerhaftes zeigt.“ Unregelmäßigkeiten (Fehler) in der Lautfarbe, Lautstärke, Tonhöhe, im Rhythmus — Ursachen, Eigenthümlichkeiten; Behandlung, Heilung. (Besonders einlässliche Erörterung des Stotterns.)

3. Über Geschlechtertrennung in der Volksschule (Aarg. 1892, 15). Verf. nennt sie einen Zopf, der seine Existenz u. a. pädagogischem Missverstande verdanke. Die Stimmung sei aber auch in der Schweiz vielfach noch gegen die Vereinigung, obwol bereits drei Cantone, deren Schulwesen mit am weitesten vorgeschritten ist (Glarus, Appenzell-A.Rh., Thurgau), gar keine nach Geschlechtern getrennte Schulen haben. Der kürzlich verstorbene

Seminardirector Dula, ein in der Schweiz hoch angesehener Pädagog, urtheilte: Weder intellectuelle noch sittliche Nachtheile sind aus der Vereinigung der Geschlechter zu befürchten. Die große Aufgabe der Volksschule ist die gleiche für alle Menschen. Sie besteht darin, die Jugend auf dem Wege naturgemäßer Entwickelung zum echten Menschenthum, für die sittliche Freiheit zu erzielen. In der Schule, auf dem Felde des gemeinschaftlichen Jugendlebens, sollen beide Geschlechter schon das thun, was ihnen im Leben ebenso natürlich als heilsam ist: sie sollen sich ergänzen, verbessern, sich wechselseitig tragen und unterstützen.

Ein Blatt für alle Handwerker-, Gewerbe-, Bildungs- und Bürgervereine ist **„Der Bildungs-Verein"**, das Organ der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", die seit 21 Jahren im ganzen Reiche mit weitreichendstem Erfolge volksthümliche Vorträge veranstaltet, Volksbibliotheken begründet und unterstützt, Bildungs- und Schulfragen auf ihren Haupt- und Verbandsversammlungen bespricht, Fortbildungs-, Handarbeits- und Haushaltungsschulen fördert u. s. w. Die uns vorliegende Nr. 8 des „Bildungs-Verein" hat folgenden Inhalt:

Das Skioptikon in unseren Vereinen. — Arme Verfolgte. Von Dr. R. Heermann-Cassel. — Urtheile deutscher Handwerksmeister über den Handfertigkeitsunterricht. Von F. G. — Lebensregeln. — Die Berliner Volksbibliotheken. — Der Verein für Massenverbreitung guter Schriften. — Verbandstage der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. — Berichte über Bildungs- und Unterrichtsbestrebungen. — Bücherschau. — Geschäftliches. — Anzeigen.

Die Gesellschaft verfolgt ihre Ziele ohne politische und religiöse Tendenzen. Meldungen sind zu richten an die Canzlei der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, Berlin W., Maaßenstr. 20.

Persönliches. Auf Anlass meines Geburtstages sind mir jüngst so zahlreiche Glückwünsche zugegangen, dass es mir unmöglich ist, dieselben einzeln zu beantworten. Ich ersuche daher alle die geehrten Herren, welche meiner in Liebe gedacht und mich dadurch hocherfreut haben, an dieser Stelle meinen herzlichen Dank freundlich entgegennehmen zu wollen. Möge ihnen selbst zutheil werden, was sie mir Gutes wünschen!

Bezüglich der mir gleichzeitig zugegangenen Anregung zu weiteren literarischen Unternehmungen kommen neben meiner geschwächten Gesundheit auch Umstände in Betracht, die nicht in meiner Macht gelegen sind, z. B. die Frage, ob eine annähernde Deckung der Kosten zu erwarten sei. Jedenfalls werde ich auch bei sinkenden Kräften thun, was ich vermag, um den ausgesprochenen Wünschen zu entsprechen, unter allen Umständen aber meinen bisherigen Bestrebungen unverbrüchlich treu zu bleiben. Den zürnenden Feinden gegenüber wollen wir uns mit dem Worte trösten: „Sie wissen nicht, was sie thun."

Dittes.

Recensionen.

Prof. Dr. Chr. Muff, Idealismus. Zweite, wesentlich vermehrte Auflage. Halle a. S. 1892, Mühlmanns Verlag. 230 S. 4 M.

Bereits vor drei Jahren, als dieses Buch in erster Auflage erschien, haben wir demselben ein eingehendes Referat gewidmet, welches neben einigem Widerspruche vielseitige Zustimmung bekundete. In seiner neuen. bedeutend erweiterten Auflage hat es an innerem Werte und fesselnder Kraft noch wesentlich gewonnen, indem es besonders der in den letzten Jahren vielseitig und stark hervorgetretenen anti-idealistischen Richtung eine ausführliche Darstellung und Beleuchtung gewidmet hat. Die Anlage und Gliederung des Buches selbst ist beibehalten worden, indem zunächst der Begriff des Idealismus entwickelt, dann die Bethätigung desselben in der Religion, in der Wissenschaft, im Leben und in der Kunst nachgewiesen wird. Überall ist die hier vertretene Geistesrichtung mit der ihr entgegengesetzten, der naturalistischen bez. realistischen in Vergleich gestellt. In der erwähnten Begriffsentwickelung kommt Verfasser zu folgendem Resultate: „Der Idealismus ist diejenige Geistesrichtung oder Weltanschauung, welche der frohen Gewissheit lebt, dass es über dem Irdischen und Vergänglichen, dem Gemeinen und Bösen auch noch reine, göttliche Ideen und Mächte gibt, die des Lebens Ursprung und letztes Ziel sind und dasselbe überhaupt erst lebenswert machen, und die darum mit aller Kraft der Seele dahin strebt, dass diese idealen Mächte das diesseitige Leben veredeln, die Vergänglichkeit mit Ewigkeitsgehalt erfüllen, die freie Persönlichkeit herausbilden und die Humanität in Divinität, das Menschliche in das Göttliche verklären." Ein reicher Schatz von Werken der Literatur und Kunst ist verwertet zur Veranschaulichung und Belebuug sowol des theoretischen als des praktischen Theiles der Abhandlung. Bei der großen Belesenheit des Verfassers fällt es auf, dass er unter den Philosophen gerade denjenigen nicht erwähnt, welcher bezüglich des hier behandelten Themas in erster Linie mit in Betracht gezogen werden sollte, nämlich Jakob Frohschammer (vgl. insbesondere dessen Schrift: „Die Philosophie als Idealwissenschaft und System"). Doch — nehmen wir Muffs schönes Buch freundlich auf, wie es ist; denn auch wenn wir in demselben das eine gern noch finden, das andere gern missen möchten, bietet es doch im ganzen vermöge seines reichen und edlen Gehaltes und seiner schönen Form eine bildende und herzerfreuende Lectüre.

Vergils Äneis. Für den Schulgebrauch in verkürzter Form herausgegeben von Dr. Jos. Werra. Münster i. W. 1892, Aschendorf. XVI u. 192 S. Preis geb. 95 Pf.

Über Zweck und Anlage dieses Buches spricht sich der Herausgeber selbst deutlich in folgender Weise aus: „Die neuen preußischen Lehrpläne verlangen, dass Vergil nach einem Canon gelesen werde, der in sich abgeschlossene Bilder gewährt und einen Durchblick auf das Ganze ermöglicht. In der vorliegenden Ausgabe ist der Versuch gemacht, einen solchen Canon aufzustellen.

Die 9896 Verse der ganzen Äneis sind auf 5457 beschränkt, auf einen Umfang, der sich bei durchschnittlich zwei wöchentlichen Stunden in den beiden Jahren der Secunda im allgemeinen wol wird bewältigen lassen. Bei der Auswahl wurde vor allem darauf Bedacht genommen, dass trotz der Beschränkung im Umfange doch ein möglichst klarer Überblick über den ganzen Gang der Handlung gewonnen werde: an einzelnen, aber verhältnismäßig nur wenigen Stellen mussten allerdings die Lücken durch einen kurzen verbindenden Text ausgefüllt werden."

Diesen klaren Plan hat Herr Dr. Werra, wie wir uns bei genauer Prüfung seiner Ausgabe überzeugt haben, in sehr befriedigender Weise durchgeführt. In der vorausgeschickten Einleitung entwirft er ein anschauliches Bild von dem Leben und dichterischen Schaffen Vergils, das mit einer präcisen Charakteristik und Analyse der Äneis abschließt. Anhangsweise gibt er eine Erklärung der wichtigeren Eigennamen, die in der Dichtung vorkommen. Beide Beigaben sind ebenso lobenswert, wie die gelungene Auswahl des Textes selbst. Der Druck ist schön und correct, der Preis außerordentlich billig, und aus allen diesen Gründen können wir nur hoffen und wünschen, dass dieses neue Schulbuch beifällige Aufnahme und weite Verbreitung finden möge. E. H.

Kriebitsch, Zum Lesebuch. II. Heft. Zweite verb. Aufl. herausgegeben von Dr. Paul Kriebitsch. Gotha 1891, Thienemann.

Die zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten zunächst dadurch, dass die Aufsätze über „Hermann und Dorothea", „Die Jungfrau von Orleans", „Minna von Barnhelm" und „Tell", sowie die Erläuterungen zu ein paar Lesestücken, die in den neuen Auflagen des Kriebitsch-Kehr'schen Lesebuches nicht mehr aufgenommen wurden, fortgefallen sind. Vielleicht hätte der Herausgeber gut gethan, noch eine Anzahl Erläuterungen zu streichen. Wir meinen die, welche nicht wirklich mustergiltige Gedichte oder sonst leicht verständliche Stücke commentiren, z. B. einige von Hagedorn, Fröhlich, Bube, Krummacher, Weisflog, Plönnies u. s. w. Bei solchen Dingen soll sich ja der Unterricht nicht lange aufhalten und dann — wir haben im Lesebuch noch so viel Prosa, die einer Erläuterung bedarf, dass der gewonnene Raum in der denkbar besten Weise ausgenutzt werden könnte. — Die Art der Behandlung ist in der neuen Auflage die alte geblieben: sprachliche, sachliche, ästhetische Erläuterungen ohne die bekannte Schablone: „Darbietung, Vertiefung, Verwertung" u. s. w. Die Notizen sind kurz gefasst, gehen aber in die Tiefe. Parallelstellen, die Angabe von Behandlung desselben Stoffes durch andere Dichter verrathen ein reiches literaturhistorisches Wissen des Verfassers und sind eine willkommene Beigabe. Der jüngere Lehrer wird mit Nutzen auch die Art studiren, wie Kriebitsch den Lesestoff für den deutschen Aufsatz verwertet. —r.

Becker, Weltgeschichte. I. und II. Band. 3. Aufl. Stuttgart, Union der deutschen Verlagsgesellschaft.

Wir haben im vorigen Jahrgang des Pædagogium das 1. Heft der oben genannten Weltgeschichte angezeigt, und was wir dort über das Werk auf Grund der 1. Lieferung sagten, finden wir nach der Lectüre des I. u. II. Bandes bestätigt: Es ist ein Buch für die heranreifende Jugend, für den Studirenden darum besonders zu empfehlen, weil es zahlreiche Illustrationen bringt und so ausführlich erzählt, dass es eine Erweiterung des im Unterricht behandelten Stoffes bietet und doch wieder nicht so ins Detail geht, dass ein Nachlesen des in der Schule besprochenen Pensums etwa zu viel Zeit erforderte und darum bald nicht mehr möglich wäre. Nur in einem Punkte müssen wir unsere Charakteristik des Werkes berichtigen. Während nämlich die erste Lieferung blos Abbildungen von Denkmälern gab, enthalten die Fortsetzungen auch Phantasiebilder. Sie sind zum Glück aber nur in der Minderzahl (z. B. Rom unter den Königen Camillus und Brennus, ein spartanisches Mahl, die fünf Ephoren u. s. w.) und wären zum Vortheil des Buches besser nicht aufgenommen, ein Wink für die nächsten Bände! Die Stilisirung liest sich leicht und haftet im Gedächtnis. Sätze wie I. S. 293: „Ägypten, dessen Könige viel Verkehr mit Griechen zu

haben anfingen", oder I. S. 294: „In Pythagoras scheint sich die Idee gebildet zu haben von einem Bunde von Männern . . . . . Der Einfluss, den die ägyptischen Priester auf ihn gehabt hatten" sind selten. I. S. 293 fehlt zwischen dem ersten und zweiten Abschnitt („Diese Colonien u. s. w.) jeder Zusammenhang und Übergang. — Zum Schlusse deuten wir noch an, wie weit die Erzählung der geschichtlichen Ereignisse in den beiden Bänden reicht. Der zweite Band führt die griechische Geschichte zu Ende und die römische bis zu Licinius Stolo. —r.

Neu erschienene Bücher.

P. von Lind, „Kants mystische Weltanschauung", ein Wahn der modernen Mystik. Eine Widerlegung der Dr. C. du Prel'schen Einleitung zu Kants Psychologie. München, Handelsdruckerei und Verlagsanstalt M. Poessl. 144 S. 4 M.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Erster Jahrg. Zweites Heft. Leipzig, R. Voigtländer. $2^1/_2$ M. Preis des Jahrganges 10 M.

Mittheilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Kehrbach. Jahrg. II, Heft 1. Berlin, Gesellschaft für deutsche etc. 64 u. XXIV S.

J. Böhm, Leitfaden der Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zum Gebrauche in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 2. Aufl. Nürnberg, Korn. 106 S. 1 M. 60 Pf.

Das ungarische Unterrichtswesen in den Studienjahren 1889—1891. Auszug aus dem XX. Jahresbericht des königl. ung. Ministers für Cultus und Unterricht. Budapest, Universitäts-Buchdruckerei. 285 S.

H. Scherer, Schulinspector in Worms, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben. Auf geschichtlicher Grundlage und mit Angabe der Literatur und Lehrmittel. II. Die praktische Volksschulpädagogik. Leipzig, Brandstetter. 535 S. 8 M.

Karl A. Krüger, Rector in Königsberg i. Pr., Biblische Geschichten für Schulen. Nach dem Text der „durchgesehenen" Lutherbibel erzählt. 2. Aufl. Ausgabe A. Mit zwei Karten und einem Anhang: Bilder aus der Kirchengeschichte. Danzig, Theodor Bertling. 132 S. 65 Pf.

—, Geschichte der christlichen Kirche für evangelische Schulen. 5. Aufl. Ebenda. 48 S. 30 Pf.

Fritz Jonas, Schillers Briefe. Kritische Gesammtausgabe mit Anmerkungen. Stuttgart, Leipzig, Berlin, Wien. Deutsche Verlagsanstalt. Lieferung 2, 3, 4 u. 5 à 3 Bogen, je 25 Pf.

Hans Hörtnagl, Prof. in Wr.-Neustadt, Versuch einer wissenschaftlichen Darstellung der Gesetze des deutschen Stiles und Verwertung derselben zu einer rationellen Correctur der deutschen Aufsätze. Wr.-Neustadt, Anton Folk. 55 S. 30 Kreuzer.

Dr. K. Daniel, Lehrer am Realprogymnasium in Schöningen, Systematisches

Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, auf Grund des amtlichen Regelbuches für preuß. Schulen zusammengestellt. Braunschweig, Otto Salle. 82 S. 1 M.

Dorschel-Lindau's Rechenhefte. Nach neueren methodischen Grundsätzen vollständig umgearbeitet von F. Lindau, M. Berbig und E. Schmidt. 9. Aufl. Ausgabe A: für Stadtschulen in sieben Heften à 20—40 Pf. Ausgabe B: für Landschulen in vier Heften à 25—35 Pf. Gotha, Emil Behrend.

A. Sattler, Schulinspector, Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie. Für die oberen Classen von Bürgerschulen etc. 10. Aufl. Mit 236 Holzstichen. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. 144 S. 80 Pf.

S. Schlitzberger, Naturgeschichtliche Wandtafeln. Darstellung heimatlicher Culturpflanzen, Giftpflanzen, Schlangen etc. Verlag von Theodor Fischer in Kassel und Berlin. Preis 80 Pf. bis 1 M. pro Tafel.

P. Klauke, Seminarlehrer, Gesundheitslehre für Schulen. Leitfaden für den Unterricht über Bau, Leben und Gesundheit des menschlichen Körpers. Nebst einem Anhang über die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. Mit 44 Abbildungen. Düsseldorf, Schwann. 96 S. 1 M. 80 Pf.

O. Catterfeld, Seminarlehrer in Gotha, Leitfaden für den Betrieb des Turnunterrichts in Volksschulen. Gotha, Behrend. 73 S. 1 M. 20 Pf.

Dr. Gustav Hergel, gepr. Turnlehrer, Die Jugendspiele. Prag, H. Dominicus (Ch. Gruß). 57 S.

Scharffs Schule der Steilschrift für österreichische allgemeine Volksschulen eingerichtet von A. Hackel, Volksschuldirector. 6 Hefte à 10 Kreuzer. Wien u. Prag, Tempsky.

Emil Franke, Deutsche Renaissance-Initialen nach alten stilvollen Mustern vereinfacht und dem praktischen Gebrauche angepasst für Gold-, Bunt- und Weißstickerei etc. Zürich, Orell Füßli. 24 Blatt. 2 M. 60 Pf.

—, 298 Monogramm-Vorlagen zur Feinstickerei. Daselbst. 3 M.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Erziehung zum Gehorsam.

Von Director A. Goerth-Insterburg.

Gehorsam ist die Grundbedingung für das Gelingen größerer oder kleiner gemeinschaftlicher Unternehmungen, für das Gedeihen und den Fortschritt kleinerer sowie größerer Gemeinschaften, der Familien, der verschiedenen Vereine, der Kirchen, der Staaten. Alle Gemeinschaften bedürfen verschiedener Gesetze, durch die der Eigenwille der Einzelnen theils in Schranken gehalten, theils in die Richtung gelenkt wird, welche dem Ganzen Nutzen bringen kann. Dasselbe gilt für gemeinschaftliche Unternehmungen. Der Segen, den diese Gesetze bringen können, hängt von dem Gehorsam ab, der ihnen gezollt wird. Selbst bei den Verbindungen von Verbrechern wird von den Mitgliedern der Bande Gehorsam gegen die Anführer, gegen die bei ihnen giltigen Vorschriften verlangt. In richtiger Erkenntnis der Wichtigkeit, die im Gehorsam liegt, bedrohen sie bei gefährlichen Verbindungen und Unternehmungen die Ungehorsamen sogar mit dem Tode.

Wer in einer Gemeinschaft als Haupt an der Spitze steht, wer eine gemeinsame Unternehmung zu leiten hat, weiß sehr wol, dass es einen erzwungenen und einen willigen oder freudigen Gehorsam gibt und wird stets von Herzen wünschen, sowol in der Gesinnung wie in den Thaten seiner Untergebenen und Mitarbeiter nur der letztern Art zu begegnen. Ein freudiger Gehorsam schafft stets Treffliches, oft das Außerordentliche; wenn größere Menschenmengen dazu begeistert sind, kann Unglaubliches geleistet, können Thaten vollbracht werden, die ans Wunderbare grenzen. Hervorragende Führer haben ihre Genialität stets darin gezeigt, durch klug gewählte Mittel oder begeisternde Reden große Massen zu solchem Gehorsam zu erregen; die größten und weisesten Fürsten und Staatsmänner haben es stets verstanden, zu ihrem Regierungswerke die richtigen Mitarbeiter zu finden und diese Männer selbst sehr schweren Pflichten gegenüber mit freudigem Gehorsam zu erfüllen.

Bei dem bisher erwähnten Gehorsam handelt es sich um die erzwungene oder willige, ja freudige Unterordnung des Eigenwillens unter das Gesetz. Denn selbst in dem Falle, dass große Menschenmassen sich bereitwillig dem Willen des Einzelnen fügen, liegt dieser Fügsamkeit doch der Gedanke zu Grunde, dass diese Forderung vernünftig, dass sie recht und gut sei und der Befehl nichts Ungesetzliches enthalte. Wenn Volksmassen sich durch schlaue Demagogen oder wilde Verbrecher zu Unrecht und Gewaltthätigkeiten, zu Mord und Brand hinreißen lassen, so darf man nicht von Gehorsam, von wahrer freudiger Begeisterung sprechen, sondern nur von Frevelsinn, Leichtsinn, Fanatismus, Wahnsinn, im günstigsten Falle von ungesunder und widerlicher Schwärmerei.

Wer freudigen Gehorsam leistet, zeigt hohe Achtung vor dem Gesetz. Er ist nicht nur überzeugt, dass Gesetze nothwendig sind, sondern erkennt zugleich an, dass sie zu Recht bestehen, und dass jeder die Pflicht habe, sich ihren Forderungen zu fügen. Da er um dieser Gesetze willen in vielen Stücken seinen Eigenwillen unterdrücken muss, so zeigt er bei freudigem Gehorsam zugleich echte Selbstbeherrschung und in seiner Gesinnung den Willen zum Guten. Solch ein Mensch handelt sittlich gut. Wenn er dabei das Gute lediglich um des Guten willen thut und weder an Belohnung, noch an etwa drohende Strafen denkt, so darf er überall, wo gesetzliche Zustände herrschen, zu den besten Menschen gezählt werden.

Auch der erzwungene Gehorsam kann gut sein und Gutes wirken. Es gibt genug schwache Menschen, die ihr Lebelang unmündigen Kindern gleichen und eines festen Führers bedürfen. Sie sind nicht schlecht, verabscheuen auch das Böse, sind nur leichtsinnig, wankelmüthig, beschränkt, unbesonnen, willensschwach oder willenlos, d. h. nicht imstande, um eines besseren von ihnen selbst als gut erkannten Zweckes willen ihre widerstrebenden Triebe und Neigungen zu beherrschen. Wenn dieser mangelhafte Wille durch den festen Willen eines gesetzlich berechtigten Herrschers ersetzt; wenn die Begehrlichkeit der Neigungen durch eiserne Zucht in Banden gehalten wird, und die Gewohnheit als mächtig wirkendes Moment zur Erziehung hinzutritt: so können solche Menschen trotz ihres nur erzwungenen Gehorsams mit der Zeit doch zu Leistungen gebracht werden, denen man hohe Achtung zollen muss. Man vergesse nicht, dass der Mensch höher begabt ist als das Thier; dass bei ihm keine bloße Abrichtung stattfinden kann. Sobald die Gewohnheit so erstarkt ist, dass die widerstrebenden Neigungen sich mit Leichtigkeit fügen, wird

die Seele sich des so erlangten Übergewichtes über das Thierische in uns gewiss freuen und offen oder wenigstens im geheimen den Zwang segnen, der solch einen Willen zum Guten geschaffen hat. Das großartigste Beispiel dafür liefert die Wirkung der strengen Kriegszucht bei den Römern und in unseren Zeiten die der Zucht in unseren preußischen und deutschen Kriegsheeren.

Der erzwungene Gehorsam ist (in sittlicher Hinsicht) nur dann wirkungslos, wenn er gegen die bessere Überzeugung die Befehle einer tyrannischen, ungesetzlichen Gewalt erfüllt, wenn der edle Mensch in stiller Verzweiflung oder mit Zähneknirschen gehorcht. Er weiß dann sehr wol, dass er seiner Menschenwürde vergibt, dass er sich damit zum elenden, willenlosen Sclaven, ja zum Thier erniedrigt. Mögen die Umstände ihn entschuldigen; mag er immerhin sagen dürfen, dass er durch Ungehorsam sich und die Seinigen vernichten und dem Ganzen damit keinen Dienst erweisen würde: wenn in seiner Brust Mannheit und Ehrgefühl wohnen, so muss er in tiefem Kummer zusammenbrechen, muss jeden Lebenshalt verlieren. Edle Männer sind infolge der Unterjochung ihres Vaterlandes durch einen tyrannischen Eroberer in Wahnsinn verfallen, oder haben sich zu Thaten der Verzweiflung hinreißen lassen, die einem Selbstmorde fast gleichkamen.

In solchen Zeiten wuchern zwei Arten von Gehorsam, die aus der sittlichen Welt ganz verbannt sein sollten. Der leidende Gehorsam und die eigennützige Gefügigkeit gegenüber Befehlen, die als ungerecht, ungesetzlich und unsittlich wol erkannt werden. Die erste Art wird durch das strenge Wort gekennzeichnet:

> Geht's wol oder übel, gut oder faul,
> Friss deinen Pudding, Sclav, und halt das Maul!

Sie ist ein Zeichen von jener Feigheit und Unterwürfigkeit, die von allen tyrannischen Gewalthabern und herrschsüchtigen Regierern, welcher Art sie sein mögen, zugleich mit der „Ruhe der ersten Bürgerpflicht“, bei den Untergebenen als Tugend gepriesen und gefordert wird. Die zweite Art, die eigennützige Gefügigkeit gegenüber den Plänen und Forderungen von Gewalthabern, die zum Dank für solche Unterstützung Belohnungen spenden oder auswirken können, stammt aus einer gemeinen, schlechten Gesinnung und ist als unsittlich, nichtswürdig und verwerflich zu bezeichnen. Während der echte freudige Gehorsam zum Guten sowie der durch die gesetzlich berechtigte Macht erzwungene, den Bau der sittlichen Welt zusammenhalten, wird durch den leidenden Gehorsam und die elende eigennützige Gefügigkeit der feilen Streberseelen alles Gute untergraben und die Menschheit

in jeder Hinsicht gehemmt, dem Zustande edelster Menschlichheit, dem idealen Ziele religiöser und sittlicher Vollkommenheit näher zu kommen.

Es kann nach diesen Betrachtungen nicht unklar sein, zu welcher Art von Gehorsam Kinder erzogen werden sollen. Der rechte Erzieher will in ihnen den freudigen Gehorsam erziehen, der auf tiefer Achtung vor Gesetz und Recht beruht, den Zwang der Selbstbeherrschung als nothwendig und gut anerkennt und aus einem Willen (Charakter) hervorgeht, der stets gesonnen ist, das Gute um des Guten willen zu thun.

Da solch ein Gehorsam einen wackeren, sittlich guten Charakter fordert, so könnte jemand sagen: Erzieht im Kinde solch einen Charakter, so wird sich eine besondere Erziehung zu solchem Gehorsam als unnöthig erweisen; denn derselbe wird von dem guten sittlichen Charakter auch ohne besondere Anleitung und Anregung geleistet werden. Gehorsam ist gleich des Baumes Blüte und Frucht; ein guter Baum kann nur gute Früchte bringen.

Dieser Einwurf berücksichtigt aber nicht den Umstand, dass Kinder in den ersten Lebensjahren jeder Einsicht in die Befehle entbehren, die ihnen von den Eltern oder Lehrern als Gesetze gegeben werden, und dass man in diesen Jahren mindestens des erzwungenen Gehorsams bedarf, um sie zu nöthigen, ihre widerstrebenden Triebe zu unterdrücken und in sich die zur Sittlichkeit durchaus nothwendige Kraft der Selbstbeherrschung, der Bändigung des Eigenwillens, groß zu ziehen. Jemehr das Kind heranwächst, wird des Erziehers Aufgabe sein, diesen erzwungenen Gehorsam in den rechten freudigen, innerlich als heilsam gefühlten zu verwandeln.

Diese Aufgabe soll hier näher erörtert werden.

Man kann den Eltern und namentlich den Müttern nicht ernst genug einschärfen, dass die frühe Gewöhnung des Kindes an unbedingten Gehorsam **die erste und unerläßliche Bedingung für das Gelingen des Erziehungswerkes ist.** Diese Gewöhnung soll schon mit dem zweiten Lebensjahre beginnen und darf unter Umständen schon im ersten nicht übersehen oder vernachlässigt werden. Das Kind ist in diesem Lebensalter zum Gehorchen nicht zu klein und zu jung, und jedenfalls groß genug, um durch Eigensinn und Ungehorsam sich bedenklich zu schaden. Auf welche Weise ist bei dem Würmchen aber Gehorsam zu erzwingen?

Hier ist eine leichte körperliche Züchtigung als Strafe für Eigensinn und Ungehorsam von der wolthätigsten Wir-

kung. Da diese Strafe in den ersten Lebensjahren des Kindes fast die einzige ist, die man anwenden kann: so soll man sie ohne Bedenken gebrauchen und sich weder durch die Einwürfe einer schwächlichen, übergroßen Zärtlichkeit noch durch unvernünftige Menschen davon abhalten oder zurückschrecken lassen. Die alte Forderung, dass bei der Erziehung der kleinen Kinder „die Ruthe hinter dem Spiegel stecken soll“ hat ihre volle Berechtigung und sollte für alle Zeiten und alle Geschlechter und Stände als unumstößlich, man darf wol sagen als heilig gelten.

Es ist jedoch wol zu beachten, dass man diese körperliche Züchtigung nur bei der Erziehung des Kindes in den ersten vier Lebensjahren anzuwenden braucht, dass der Zeitraum höchstens um ein Jahr oder bis zum schulpflichtigen Alter, bis zum vollendeten sechsten Lebensjahre ausgedehnt werden darf. Wenn die Ruthe (die körperliche Züchtigung) noch nach dieser Zeit angewendet wird, so bringt sie mehr Schaden als Nutzen, und wenn ein Vater oder Erzieher meinen, dass sie nach dem sechsten Lebensjahre ohne solch ein Zuchtmittel das Kind nicht erziehen können, so stellen sie sich oder den bei der ersten Erziehung betheiligten Hauptpersonen das Zeugnis aus, nicht aufmerksam, nicht sorgsam genug gewesen zu sein oder aus Unkenntnis gesündigt zu haben.

Wodurch wird die Anwendung der Ruthe in diesem ersten Kindesalter zur Nothwendigkeit?

Man darf in diesem Alter zur Erziehung nur die Macht der Gewohnheit*) benutzen und soll demnach einerseits vom Kinde alles fern halten, was zur schlechten Gewohnheit führen könnte und

*) Die Gewohnheit — die zweite Natur — ist der durch Gewöhnung erworbene **unbewusste** Wille.

Ihm zur Seite steht der sogenannte **freie** Wille, d. h. die Entschlossenheit der Seele, bestimmte Handlungen, die wir gut oder böse nennen, auszuführen oder zu vermeiden. Beide Arten von Willen werden allmählich durch Gewöhnung in uns ausgebildet; der freie Wille durch die Gewöhnung, gefasste Entschlüsse wirklich auszuführen. „Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert.“ Nur die stete Gewöhnung, gute Entschlüsse, deren Ausführung große Schwierigkeit macht, starke Selbstbeherrschung erfordert, wirklich auszuführen, kann diesen „freien Willen“ allmählich so stark machen, dass das Sittengesetz in uns zum Naturgesetz wird, dass der Mensch nicht anders als sittlich und gut handeln kann. Während wir uns bei der Ausbildung dieses „freien Willens“ (Willens zum Guten, Charakter) nach Erkenntnis der Gebote oder Verbote zum Handeln mit Bewusstsein bestimmen, erlangen wir Gewohnheiten meistentheils ohne unser Wissen unbewusst, oft sogar gegen unseren Willen, gegen unsere bessere Überzeugung bei mangelhafter Aufmerksamkeit und Selbsterkenntnis.

andererseits alles, was ihm in seiner körperlichen und seelischen Entwickelung heilsam und ersprießlich werden kann, beharrlich wiederholen, sodass durch Gewöhnung in ihm gute Gewohnheiten entstehen. Das Kind ist schon im ersten Lebensjahre sehr leicht zu verwöhnen, d. h. es kann sehr rasch Gewohnheiten annehmen, die ihm nicht zuträglich sind und den Erziehern sowie anderen Personen in seiner Umgebung überlästig werden können. Bei sehr geringer thörichter Nachgiebigkeit von Seiten der Mutter oder der Amme gewöhnt sich der kleine Mann oder das kleine Fräulein in wenigen Tagen daran, vor dem Einschlafen eingeschaukelt, umhergetragen, eingesungen zu werden oder nur mit dem Saugfläschchen im Munde zur Ruhe zu kommen. Eine Kleine aus unserer Bekanntschaft hatte sich daran gewöhnt, der Mutter oder der Wärterin beim Herumtragen das kleine Fäustchen auf das eine Auge zu drücken und erhob ein mörderisches Geschrei, sobald sie dieser Gewohnheit nicht fröhnen konnte. Eine andere, sehr weit verbreitete üble Angewohnheit ist das bekannte Daumenlutschen.

Wie entstehen solche üble Gewohnheiten?

Schon in diesem frühen Alter zeigt sich im Kinde die gewaltige Macht der Lustreize und mit ihnen verbunden die der Unlust- oder Schmerzreize. Die Vollreize,*) welche die Seele in einfacher Weise befriedigen, können ihre gute und wahrhaft segensreiche Wirkung und Herrschaft nicht dauernd behaupten: wie bei den Erwachsenen verlangt die Seele des kleinen Kindes nach aufregender Abwechselung, nach den Lustreizen, die es einmal gekostet hat, und müsste es dieselben erst durch Schmerzreize erkaufen.

Der erste Antrieb zur Bildung einer Gewohnheit ist solch ein Lustreiz, kann nur ein Lustreiz sein; denn das Wesen desselben besteht darin, die Seele mit dem Bestreben zu erfüllen, sich den dabei empfundenen Genuss noch einmal und womöglich in erhöhtem Maße zu verschaffen. Dies gilt auch für die sogenannten „übeln Gewohnheiten“ und die vielen Wunderlichkeiten, denen man bei Menschen so

*) Wer diese Begriffe nicht klar versteht, studire die Psychologie von Fr. Ed. Beneke. Wer ein echter Lehrer und Erzieher werden will, muss sich mit den Forschungen dieses Mannes ganz vertraut machen. Ohne diese Studien kann man die neueren Forschungen, z. B. die eines Wilh. Wundt (Physiologische Psychologie) nicht klar verstehen. Die von Beneke auf Grund seiner Psychologie verfasste „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ ist in vieler Hinsicht noch jetzt von großem Wert, enthält, wie man sagen darf, ewige Wahrheiten, und sollte keinem Lehrer unbekannt sein.

oft begegnet. Es ist nicht nöthig, dass der bei dem ersten Lustreiz empfundene Genuss die Sinne besonders befriedigt und erregt habe; er kann auch seelischer Art gewesen sein. Der erste Impuls zu der (übeln) Gewohnheit zu rauchen oder Tabak zu kauen, ist nicht im Geschmacksgenuss zu suchen; er beruht auf der seelischen Lust am verbotenen Thun, am Nachäffen der Manieren von Erwachsenen, oder auf der Lust am Prahlen gegenüber den Kameraden. Wer sich angewöhnt hat, beim Denken oder Sprechen mit den Daumen zu spielen oder an einem Rockknopfe zu fingern, den Kopf zu kratzen, mit den Augen zu blinzeln, das Gesicht zu verzerren, die Nägel zu kauen, die Zunge vorzustrecken, hat in allen diesen Handlungen bei der allerersten Ausführung eine wolthuende Erleichterung, bei Verlegenheit eine gewisse Befreiung vom Zwang, eine wolthuende Hilfe, in jedem Falle eine Art von Lust empfunden. Die Seele hat diese Lust treu im Gedächtnis bewahrt und darum bei ähnlichen unangenehmen Lagen oder Verlegenheiten die wolthuende und befreiende Handlung in derselben Weise wiederholt, bis sie zur Gewohnheit erstarkte und erstarrte.

Man wird einsehen, dass sich solche Gewohnheiten bei dem kleinen nach Lustreizen sehr begierigen Kinde sehr leicht bilden können. Wenn man erwägt, dass selbst Säuglinge im ersten Lebensjahre dafür sehr empfänglich sind, so wird es klar, dass diese Empfänglichkeit mit dem viel regeren und höheren seelischen Leben des Kindes im zweiten, dritten und vierten Jahre ganz bedeutend zunehmen muss. Da in diesen Jahren von dem bewussten „freien“ Willen, von der Wahl zwischen gutem und bösem, gesetzlichem oder verbotenem Thun kaum die Rede sein kann; da es aber, wie man sieht, dringend nothwendig ist, die Lustreize des Kindes und den damit verbundenen Willen in Schranken zu halten und das Kind trotz seines Widerstrebens an bestimmte gute Eigenschaften zu gewöhnen: so hat jeder Erzieher die heilige Pflicht, jene Verhütung schlechter Angewöhnungen und diese Ausbildung guter Gewohnheiten nach festen und klaren Grundsätzen zu leiten und dabei das Kind an unbedingten Gehorsam zu gewöhnen. Da diese Erziehung nur gelingen kann, wenn das Kind unbedingt und ohne zu prüfen der Autorität, dem Willen des Erziehers gehorcht; da dieser Gehorsam in vielen Fällen nur mit Gewalt, durch Erregung der gefürchteten Schmerzreize, oder durch Bedrohung mit diesem Übel erzielt werden kann: so soll man sich da, wo die Pflicht es erfordert, durchaus nicht abhalten lassen, die Ruthe kräftig zur Anwendung zu bringen.

Man erwäge noch Folgendes:

Sobald das Kind später angehalten wird, seine Pflichten zu durchdenken, um zu begreifen, nach welchen Gesetzen es handeln soll, wird es nach Ideen erzogen, welche in Bezug auf Religion, Sittlichkeit und Schönheit sagen, was jeder Mensch thun soll, und wird angeleitet, seine widerstrebenden Triebe und Neigungen im Hinblick auf diese höheren Pflichten so lange und so kräftig zu unterdrücken, bis diese Selbstbeherrschung seiner Seele eine höhere Lust gewährt, als die Hingabe an den durch jene sinnlichen Regungen bestimmten Eigenwillen. Nur bei solch einer Gewöhnung können Fleiß, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Wahrhaftigkeit, Redlichkeit, Treue, Achtung des Heiligen und andere Eigenschaften, die wir als Tugenden bezeichnen, zu guten und festen Gewohnheiten werden und dem bewussten, dem „freien“ Willen die Richtung zum Guten geben. Wenn man mit dieser Erziehung warten wollte, bis das Kind imstande ist, diese höheren Ideen zu begreifen, so würde man auf eine Menge bereits bedenklich erstarkter übler Neigungen und Gewohnheiten stoßen, und schließlich einsehen müssen, dass der Kampf dagegen fruchtlos ist und damit zugleich die Angewöhnung von jenen Tugenden zum Theil, ja oft vollständig vereitelt wird. Ein gewecktes Kind wird die neuen schönen Lehren zwar sehr gut begreifen und sich verständig, ja oft höchst gewandt und geistreich darüber aussprechen können; aber Begriffe enthalten nicht Antriebe zum Handeln und es kann dahin kommen, dass seine Thaten den schönen Worten ganz widersprechen, dass es zuletzt als Erwachsener im Sinnengenuss schwelgt und jene edeln Lehren frech verspottet. Es ist daher durchaus nothwendig, schon die erste Bildung der verschiedenen Triebe zu überwachen und dieselben schon im zartesten Alter nach jenen höheren Ideen zu lenken, nach denen das Kind später als erwachsener Mensch handeln soll.*) „Das wirkliche Element aller geistigen Functionen“, sagt Wilhelm Wundt (Physiologische Psychologie), „ist die Thätigkeit, bei der Empfindung und Wille in ursprünglicher Verbindung wirksam sind. Dies ist der Trieb. Die Triebe bilden darum die gemeinsamen Ausgangspunkte für die seelische Entwickelung.“ Will man diese wichtigen Triebe so früh schon überwachen und leiten, so ist mit Worten allein nicht auszukommen; man

*) Daraus ergibt sich zur Genüge, dass für die Erziehung die ersten sechs Lebensjahre des Kindes die wichtigsten sind; denn in ihnen wird der unvertilgbare Grund zu allen guten und zu allen schlechten Eigenschaften gelegt. Wenn doch jede Mutter diese Wahrheit einsehen und beherzigen möchte!

muss den widerstrebenden Willen des kleinen Kindes oft bändigen, muss es zwingen, **seinen Willen nach dem seines Erziehers zu richten** und dabei ist die Erregung von leichten Schmerzen mit Hilfe einer Ruthe zwar nicht das einzige, aber ein durchaus gutes und unentbehrliches Hilfsmittel.

Wir geben zu, dass dies Hilfsmittel an die leichtere Dressur von Thieren erinnert; aber durch dergleichen Bedenken soll ein verständiger Erzieher sich nicht abschrecken lassen. Diese kleinen Kinder sind in den Augen der Eltern „liebliche Engel“; aber der Psychologe weist nach, dass sie sammt und sonders lieblose, gefühllose, schamlose und selbstsüchtige kleine Geschöpfe sind, dass sie zu edeln Menschen erst erzogen werden müssen. Die Liebe zu den Eltern und anderen Menschen, sowie die ideale Liebe für alles Große, Gute und Schöne sind im Keim, in der Disposition in ihnen vorhanden; aber diese Keime sind sehr zart und bedürfen der sorgfältigsten Erziehnng, damit sie nicht durch die viel kräftigeren Keime der aus der Selbstliebe stammenden Triebe im Wachsthum gehemmt oder ganz unterdrückt werden. Darum soll man sich vor weichlichem, falschem Mitleid hüten; soll die Kinder lieben, als ob sie wirklich liebliche Engel wären; dabei aber beobachten und behandeln, als ob sie kleine Teufel wären. Ohne strenge Gewöhnung an unbedingten Gehorsam kann aus dem lieblichsten, reizendsten Plaudermäulchen und zärtlichen, schmeichelnden Kosemännchen gar bald ein kleiner boshafter Teufel werden; können sich in diesen Seelen Triebe entwickeln, die später Mann wie Weib auf die entsetzlichsten Bahnen lenken. Wenn man hört, dass eine Mutter aus Gram über die Lieblosigkeit, den Eigennutz und die Frevelthaten ihrer Kinder an gebrochenem Herzen gestorben ist, so kann man sicher sein, dass die Arme ihr trauriges Los selbst verschuldet hat. Sie hat die Kinder in den ersten Lebensjahren nie zum Gehorsam erzogen, hat ihnen aus schwächlicher Liebe jeden Ungehorsam und jede Bosheit nachgesehen, hat sie gegen die Strafe des harten Vaters geschützt, vielleicht sich bemüht, ihnen die erhaltene Züchtigung durch Liebkosungen und Näschereien zu versüßen. Wir kennen mehrere Mütter, welche solch eine Schuld auf sich geladen haben und nun die entsetzlichen Folgen schmerzlich beklagen müssen. Zu spät! —

Da diese körperliche Züchtigung nur von der Mutter oder vom Vater ausgeübt wird, so kann dabei im Herzen des kleinen Kindes nie Hass gegen den Urheber der erlittenen Schmerzen entstehen. Es lernt im Gegentheil gar bald, diese Strafe als gut

und nothwendig auffassen. Wenn der „Bock ausgetrieben“, der Eigensinn durch ein paar Ruthenstreiche gebrochen ist, werden die vorhin so widerlich kreischenden, ungebärdigen Kinder ganz freundlich, herzlich, fröhlich, fangen an zu plaudern und zu singen und zeigen sich ganz glücklich. Der Zustand während der eigensinnigen Erregung war für sie — wie bei Erwachsenen — ein qualvoller; aber ihr Wille war zu schwach, die schlechten Triebe zu unterdrücken: darum fühlen sie gegen den, der ihnen zu Hilfe gekommen ist und dem Guten den Sieg verschafft hat, durchaus nur Zuneigung und betrachten die Strafe als etwas Nothwendiges und Gutes. Man kann nach solch einem Act die beruhigten, wieder fröhlich spielenden Kleinen philosophiren hören: „Willy, Hete unartig; Mama pits pits; au, au! Siehst du!“ und beobachten, wie sie diese Strafe ihren „unartigen“ Puppen austheilen. Solch Reden und Thun zeugt bereits von der Erkenntnis, dass Selbstbeherrschung nothwendig und eine Übertretung der Gesetze — hier der mütterlichen oder väterlichen Befehle — mit Recht zu bestrafen sei.

In den späteren Lebensjahren wird man solche gute Wirkung der körperlichen Züchtigung vergebens suchen. Diese Strafe wird dann nur als ein unvermeidliches Übel, oder als die Folge der Thorheit empfunden, sich nicht genügend gesichert, nicht genügend gegen Entdeckung geschützt zu haben, und übt unter diesen Umständen auch nicht den geringsten erziehlichen Einfluss aus. Sie wirkt im Kinde nur ärgerliche Aufregung, kann dem Vater gegenüber das ihm schuldige und veredelnde Gefühl der Ehrfurcht bedenklich schwächen und das feinere Ehrgefühl allmählich ganz ersticken. Da diese Strafe so unheilvoll wirkt, selbst wenn sie vom Vater verhängt und vollzogen wird, lässt sich leicht ermessen, welche Gefahren entstehen, wenn das Kind sie von Fremden erdulden muss. Als Fremde gelten dem Knaben auch seine Lehrer, mag er immerhin wissen und anerkennen, dass sie zu solcher Züchtigung berechtigt sind. Sein Gemüth wird durch die Schläge mit Hass und Rachegedanken erfüllt, und eine wiederholte Züchtigung wird stets die Ausbildung von Schlauheit, Hinterlist, Feigheit und frecher Bosheit befördern.*)

*) Wenn eine Strafe, welcher Art sie sei, das Gemüth sittlicher machen soll, so muss sie das Kind zur Einsicht bringen, durch sein Thun eine Schuld auf sich geladen zu haben, die zu sühnen gerade diese Bestrafung nothwendig und heilsam sei. Das bedingt eine Einkehr in sich selbst, eine heilsame seelische Erschütterung und eine solche kann durch körperliche Züchtigung nie hervorgerufen

Wenn man doch alle Eltern, namentlich alle Mütter zu solcher Erkenntnis führen könnte! Durch recht frühen Gebrauch der Ruthe wird der „Bock“ ohne besondere Mühe ausgetrieben und gar bald unbedingter, freudiger Gehorsam erzeugt. Wenn die Mutter dies Erziehungsgeschäft übernimmt und sich dabei mit Aufopferung ihrer Vergnügen tagtäglich mit ihren Kindern beschäftigt, so kann sie schon sehr bald erkennen, wie aus dem so erzielten Gehorsam und der damit erzeugten Achtung vor dem Gesetz die Kraft der Selbstbeherrschung zunimmt und damit sich andere gute Eigenschaften bilden. So erzogene Kinder werden so lieblich, so zutraulich, so reizend, so gutherzig, so anschmiegend und verträglich, dass jeder einsehen muss, auf diesem wolbestellten und gut gejäteten Gemüthsacker ist eine kräftige, herrliche, fröhlich gedeihende Pflanzung entstanden. Solche Gemüther belohnen der Erzieher Fleiß und redliche Mühen; solche Kinder können bei einem günstigen Geschick zu wahren Zierden des Menschengeschlechtes heranwachsen. Freilich ruht das Schicksal unserer Lieblinge in keines Menschen Hand; aber immerhin liegt es in unserer Macht, sie so zu erziehen, dass sie den „Riesenkampf der Pflicht“ würdig bestehen und sich in vieler Hinsicht ihr eigenes Los bereiten. Sie wachsen auf zu Menschen, die im Glück Mäßigung und Würde, im Unglück tapferes Ausharren, Heldenmuth und Seelengröße zu zeigen vermögen.

Da es bisher klar geworden ist, dass alle Erzieher die Pflicht haben, die verschiedenen Triebe der kleinen Kinder sorgfältig zu überwachen und sie mit Hilfe der Gewöhnung an unbedingten Gehorsam in die richtigen Bahnen zu lenken; da es feststeht, dass aus dieser Erziehung für die Zukunft des Kindes Wol oder Wehe erwachsen kann: so ergibt sich daraus für alle Erzieher — Väter und Mütter — die unabweisbare, sehr ernste und sehr schwerwiegende Pflicht, sich in sittlicher und religiöser Hinsicht die Ziele, nach denen diese Erziehung geleitet werden soll, ganz klar zu machen und nicht nach augenblicklichen Eingebungen, nach Gutdünken oder gar nach Laune zu verfahren und in dem Kinde die eigenen Fehler großzuziehen. Wir haben dabei gebildete, denkende Menschen im Auge. Für die Männer und Frauen aus dem Volke, aus den Kreisen der Arbeiter, der kleinen Handwerker,

---

werden. In Schulen sollte diese Strafe daher nur angewendet werden, um den bösen Eigenwillen Einzelner zu bändigen, oder die Frechheit einer zu bösem Thun erregten Classe rasch und wirksam zu unterdrücken. Dann ist sie nicht Erziehungsmittel, sondern dient zur Nothwehr.

der Krämer und der niederen Beamten ist diese Forderung zu hoch. Dort werden die Kinder nach Ansichten erzogen, die sich durch Tradition von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen. Daraus bildet sich die volksthümliche Erziehung mit ihren Vorzügen und mit allen ihren Fehlern. Der Gebildete, welcher die Vortheile dieser Erziehung seinen Kindern nicht geben kann, hat die Pflicht, selbstständig zu denken und mit Bewusstsein nach festen Grundsätzen zu handeln. Man erwäge, welch Unheil daraus entstehen muss, wenn die Gewöhnung an unbedingten Gehorsam benutzt wird, um in der Seele des Kindes Standesvorurtheile, Hochmuth, Hass gegen Andersgläubige und den von den Eltern gewünschten elenden Strebersinn zu erziehen! Das lässt sich mit Hilfe der Gewöhnung an unbedingten Gehorsam leichter als Edles und Gutes erreichen.

Man beachte, was die tägliche Beobachtung und Erfahrung lehren. Vater und Mutter ergehen sich tagtäglich in Schimpfwörtern über das „ordinäre Bürgerpack", die „infamen Juden", die „übermüthigen Subalternbeamten", die es wagen, sich in ihre Kreise zu drängen. Sie verbieten den begierig aufhorchenden Kindern, mit den „Rangen" dieser Leute umzugehen, verlangen von ihnen zu diesem Zwecke unbedingten Gehorsam, setzen hier, sowie in ähnlichen Fällen, die von Vorurtheilen oder von bloßen Launen beherrscht werden, den Hebel ihrer Auctorität ein, um von den Kindern ein den Eltern wolgefälliges Benehmen zu erzwingen. Von der anderen Seite verlangen sie vielleicht, dass dieselben Kinder sich gegen die greulich verzogenen, widerlich frechen Rangen eines sehr reichen oder sehr vornehmen Gönners artig, verbindlich, demüthig zeigen sollen, weil dies Entgegenkommen „sich zieme", weil es „großen Vortheil bringe" und so vornehme und reiche Leute solche Unterwürfigkeit „fordern dürfen." Ist's zu verwundern, dass bei diesen Kindern später Eigennutz, Standesvorurtheile, Hochmuth, Launen und übermüthige Frechheit eine größere Rolle spielen als Achtung vor dem Gesetze und vor den Rechten ihrer Mitmenschen?

Wir sehen, dass die Forderung, die kleinen Kinder an unbedingten Gehorsam zu gewöhnen zwar nothwendig ist, aber nur bei der rechten sittlichen, religiösen und vorurtheilsfreien Gesinnung der Erzieher für die Kinder heilsam werden kann.

Nehmen wir an, eine edle, verständige und gebildete Mutter frage uns um Rath, worauf sie zu achten habe, um in ihren Kindern den unbedingten Gehorsam zugleich in einen freudigen, innerlich als heilsam gefühlten zu verwandeln.

Die Sache ist in den Vorschriften sehr einfach; aber desto größere Schwierigkeiten bietet die praktische Durchführung. Man soll im Kinde das Gefühl erregen, dass jeder Gehorsam um eines Gesetzes willen nothwendig und gut ist, und dass es als die größte sittliche Forderung gilt, sich selbst beherrschen zu lernen. Demgemäß gilt's, jeden Fall zu durchdenken*) und nach Erwägung der obigen Forderungen zu handeln.

Man wird dabei gar bald zu der Einsicht kommen, dass es thöricht ist, viel zu verbieten oder zu fordern; dass man gut thut, bei geringfügigen Veranlassungen sich jedes Tadels zu enthalten und sich namentlich vor jeder kleinlichen Hofmeisterei zu hüten, die stets im Tone ärgerlicher Empfindlichkeit vorgebracht wird. In dem Bewusstsein, in der Gewöhnung an unbedingten Gehorsam nur ein Mittel zu sehen, den höheren Zweck, Achtung vor dem Gesetz und die Kraft der Selbstbeherrschung, den Willen zum Guten zu fördern, wird man nur da einschreiten, wo es sich darum handelt, den Kleinen ein Gebot oder Verbot klar zu machen, das bei allen guten Menschen als Gesetz, als ein anerkannt wichtiges und nothwendiges sittliches oder religiöses oder ästhetisches Gebot gilt, und wird nur in solch einem Falle mit ganzer Strenge auf Selbstbeherrschung, auf Unterdrückung der widerstrebenden Neigung halten. Im übrigen wird man nach dem Grundsatze handeln: Laissez aller, laissez faire! Namentlich wird man sich hüten, die Kleinen durch alle möglichen Gebote oder Verbote vor Schaden oder vor unnützem Thun bewahren zu wollen, weil sie durch Erfahrung viel besser belehrt werden können. und solch ein Thun mit den höheren Geboten der Sittlichkeit nichts zu schaffen hat. Man sorge nur dafür, dass den Kindern kein Unfall widerfahre, nicht gefährlich scharfe oder spitze Gegenstände zugänglich gemacht, nicht giftige Farben zum Ablecken gegeben werden; dass sie zum Spielen nicht leicht zerbrechliche Sachen, nicht Stühle oder Pulte erhalten, die leicht umschlagen; dass sie nicht in eine lang herunterhängende Tischdecke greifen und mit derselben Lampen, Gläser und die Wasserkaraffe über sich reißen können. Darnach mag man sich auf ein bloßes Beobachten beschränken und die Kleinen thun und spielen lassen, wie's ihnen behagt. Wenn sie sich stoßen, sich beschädigen, so sehe man nur nach, ob Anlass zur Besorgnis vorliegt. Kann man beruhigt sein, so soll man sich um das

*) Bei der volksthümlichen Erziehung werden die Eltern durch das Gefühl geleitet, das bei ihnen durch Herkommen und Sitte gebildet ist; der Gebildete muss dies Gefühl durch vernünftiges Denken ersetzen.

Heulen und Wehklagen nicht kümmern*), und das Schreien, das für die körperliche Entwickelung so gesund ist, ja nicht durch einen ärgerlichen Befehl oder gar durch die Ruthe zu unterdrücken suchen. Wenn die Kinder „Schabernak" machen, vielleicht wertvolle Sachen zerbrechen oder arg beschädigen; wenn sie sich die neuen Kleider beschmutzen oder zerreißen oder ganz verderben, so wird ein verständiger Erzieher sich selbst oder das Kindermädchen der Unaufmerksamkeit oder des Mangels an Überlegung zeihen, aber dem Kinde nicht den kleinsten Vorwurf machen. Wer ein Kind in solch einem Falle schelten oder schlagen kann, verdient die Schläge verzehnfacht selbst zu erhalten, sei es Mann oder Weib. Das ist wahrhaft empörend!

Auch soll man nie zur Ruthe greifen, wenn es gilt, eine schlechte Angewohnheit abzugewöhnen; denn der Rückfall in dieselbe ist kein Zeichen von Ungehorsam. Das Kind kann sich selbst beim besten Willen nicht hüten, weil der unbewusste Wille die Seele wie eine „zweite Natur" beherrscht. Prügel würden in diesem Falle zwar Furcht vor der Wiederkehr der Schmerzen, aber nicht Achtung vor dem Gesetz erzeugen. Auf solche Weise können zwar Hunde abgerichtet, aber nicht Kinder zu Menschen erzogen werden.

Anders liegt die Sache, wenn der bewusste Wille des Kindes energisch hervortritt und sich eigensinnig einer vernünftigen als Gesetz gegebenen Forderung widersetzt. Wenn die Kleinen am Morgen beim Waschen und Kämmen sich ungebärdig zeigen, widerlich kreischen, wegzulaufen suchen, nach dem Dienstmädchen schlagen, sich auf die Erde werfen und mit den Füßen strampeln; wenn sie mittags die gute aber einfache Suppe nicht essen wollen, weil sie nach Leckereien verlangen: so soll die „gut und fromm machende Ruthe" recht tüchtig gebraucht, soll so lange angewandt werden, als noch eine Spur von Eigensinn sich zeigt; denn hier handelt sich's darum, dem sittlich Guten gegenüber den schlechten Trieben zum Siege zu verhelfen und Achtung vor dem Gesetz, vor dem heiligen „Du sollst!" der Pflicht einzuschärfen.

Man wird jedoch sorgfältig prüfen, ob der energisch auftretende Wille des Kindes berechtigt ist und in diesem Falle sein vernünftiges Verlangen bereitwillig unterstützen. Wenn das Kind verlangt,

*) Bei Bedauern wird das Geschrei immer ärger; wenn man sich gar nicht darum zu bekümmern scheint, hört's bald auf. Ein kleiner Junge aus unserer Bekanntschaft pflegte in solchen Fällen plötzlich still zu werden und ganz vergnügt sich selbst zuzurufen: „Ausgeschreit!"

sich selbstständig anzuziehen, beim Mittagessen den Löffel selbst zum Munde zu führen, so wird man ihm mit Geduld und freundlicher Belehrung zu Hilfe kommen. Wenn der Wille des Kindes uns entgegenkommt, so können wir Erzieher oft in kurzer Zeit Erstaunliches leisten. Der Himmel gebe uns die Macht, bei unseren Zöglingen guten Willen, Lust und Liebe zur Sache zu erzeugen: wir könnten mit Leichtigkeit sogar des berühmten „Nürnberger Trichters“ entbehren!

Es ist hier nicht unsere Aufgabe, zu zeigen, wie man überall zu handeln habe, um den unbedingten Gehorsam gegen unsere, der Erzieher, Willen in einen freudigen, als nothwendig und gut empfundenen Gehorsam gegen das Gesetz zu verwandeln. Die wenigen Fälle, welche wir erörtert haben, werden genügen, um den rechten Weg zu zeigen. Um alle oder auch nur die wichtigsten zu besprechen, müssten wir die ganze sittliche und religiöse Erziehung der Kinder bis zum sechsten Lebensjahre beleuchten. Aber auch das Gesagte wird beweisen, dass die Erziehung zu unbedingtem Gehorsam die unentbehrliche Grundlage und Bedingung für das Gelingen des ganzen Erziehungswerkes ist. Es wird aber auch klar geworden sein, dass die Umwandlung dieses unbedingten Gehorsams in den höheren, freudigen Gehorsam gegen das Gesetz die schwerste aller Aufgaben ist, welche durch die Pflicht der Erziehung uns gestellt werden.

Man möchte dafür gar zu gerne die Schule verantwortlich machen. „Wenn der Range“, heißt es, „doch erst zur Schule ginge, um Gehorsam zu lernen, um Vernunft anzunehmen!“ Leider verlangt man dabei von der Schule Unmögliches. Wir Lehrer können verzogene, innerlich nie an Zucht gewöhnte Schüler oder Schülerinnen nicht mehr bessern; wir können nur einen äußerlichen, auf Furcht vor Strafe beruhenden Gehorsam erzwingen, aber nie Achtung vor dem Gesetz erziehen. Eine heilsame strenge Schulzucht macht solche Kinder — Knaben wie Mädchen — zwar klüger, aber nicht besser. Der rechte freudige Gehorsam gegen das Gesetz kann nur durch die Erziehung bis zum schulpflichtigen Alter erzielt werden. Lehrer und Erzieher, welche durch hervorragende Klugheit, durch klares und reiches Wissen und durch gesicherte Erfahrungen vor Selbsttäuschungen und eitler Prahlerei bewahrt sind, werden übereinstimmend erklären, dass die Resultate, welche sie durch die besten und eindringlichsten Lehren und Warnungen, durch Aufbietung ihrer ganzen Kunst, durch ihr musterhaftes Beispiel und durch den Hinweis auf fremde Beispiele, auf Ideale erreicht haben, gegenüber den

vielen Fehlschlägen und traurigen Erfahrungen als „kaum nennenswert“ bezeichnet werden müssen. Man beachte das Leben und Treiben in den Gymnasien und Realschulen. Man findet nur sehr wenig Schüler, die an ein bescheidenes, pietätvolles Betragen und an freudigen Gehorsam gewöhnt sind. Die meisten stehen während der ganzen Schulzeit mit den Lehrern bis hinauf zum Director auf dem Kriegsfuße, betrachten ihre Erzieher als ihre nächsten Feinde und natürlichen Peiniger und beugen sich nur aus Furcht dem eisernen Zwange. Gleich entfesselten Sclaven verlachen und verhöhnen sie offen jeden Schwächling, der sie nicht zu bändigen versteht und sind bei jeder Gelegenheit geneigt, sich frech, roh, anmaßend, herausfordernd, ja hinterlistig, thierisch und frevelhaft zu gebaren. Man kennt zur Genüge die hinterlistigen, nichtswürdigen Streiche, die missliebigen Lehrern gespielt werden, den oft scheußlichen Vandalismus, den solche Buben im Dunkel der Nacht ausüben. Nur Anfänger oder Stümper können bei diesen Verhältnissen von „Erziehungsresultaten“ sprechen und behaupten, Jungen, die sich so betragen, jemals zu sittlichen und frommen Jünglingen erzogen zu haben. Der rechte Erzieher muss mit Trauer im Herzen erklären, dass da nur die intellectuelle Ausbildung, die Erziehung zum scharfen und gewandten Denken und die Bereicherung mit klaren Begriffen und mit soliden Kenntnissen in Frage kommen und Befriedigung gewähren können. Die rechte Erziehung zu Sittlichkeit, Frömmigkeit und Edelsinn wird durch die häusliche Erziehung, die in den Jungen Ungehorsam, Leichtsinn, Selbstsucht, Eigensinn und Frechheit ausgebildet hat, vollständig unmöglich gemacht. Das ist „verlorene Liebesmüh“.

In den höheren Mädchenschulen kann man ähnliche Erfahrungen machen. Schlecht erzogene Mädchen, die nie an Gehorsam gewöhnt wurden, zeigen sich in Bezug auf Sittlichkeit und wahren frommen Sinn viel entarteter als die verzogensten Knaben. Sie wagen es nicht, wie die Jungen in offener Frechheit hervorzutreten und wissen bei strenger und fester Leitung der Anstalt sich gar fein zu verstellen; aber man darf ihnen „nicht über den Weg trauen“ und nie hoffen, ihr Gemüth auch nur im geringsten verfeinern und veredeln zu können. In diesen Schulen unterliegen die Lehrer aus Gründen, die hier nicht erörtert werden sollen, der Mehrzahl nach einer argen Selbsttäuschung und zeigen ein fast unbegrenztes Vertrauen zu der Zartheit, Weichheit, Bildsamkeit, Willigkeit und Schönheit des weiblichen Gemüthes.*)

*) Man sehe sich die Frauen aus den Kreisen an, die ihre Mädchen in höhere Mädchenschulen, höhere Privatinstitute und Pensionate senden, damit sie dort für

Wir können diesen Irrthum nur achten; denn wir sind in unseren jüngeren Jahren selbst darin befangen gewesen. Aber leider spricht die Wirklichkeit anders als die liebevoll und milde ausmalende Phantasie!

Wirklich herzerfrischende, köstliche Resultate kann der Lehrer und Erzieher in dieser Hinsicht nur an den Volksschulen erzielen, weil die Knaben und Mädchen in diesen Anstalten von Jugend auf sehr streng, ja hart behandelt und an Gehorsam gewöhnt werden. Wer vor diese nicht verwöhnten Kinder mit einem Herzen voll Liebe tritt, mit ihnen während der Schulzeit wie ein rechter Lehrer und Herzensfreund lebt und sie mit dem aus wärmster Überzeugung stammenden Wort verbunden mit seinem ehrenhaften Beispiel zum Rechten und Guten leitet, kann und wird Resultate aufweisen, die ihn noch in seiner letzten Stunde zu erheben vermögen. Er kann ihnen nicht wie der Gymnasialdirector eine hoch gepriesene Bildung verleihen, kann sie nur schlicht mit gutem Elementarwissen ausstatten; aber er kann und wird ihnen den rechten Weg weisen, ehrenhafte Menschen und fleißige, treue, tüchtige Arbeiter zu werden.

Wir sind am Schluss. Mögen unsere Worte dazu beitragen, die Erkenntnis zu verbreiten, dass das Wol und Wehe eines Menschen zum wesentlichen Theile von der Erziehung abhängt, die man ihm bis zum schulpflichtigen Alter im Elternhause ertheilt, und dass dabei zunächst die Gewöhnung an unbedingten Gehorsam als nothwendige Forderung nie außer Acht gelassen werden darf. In der damit verbundenen Gewöhnung an den rechten freudigen, innerlich als nothwendig und gut gefühlten Gehorsam ruht das Geheimnis der ganzen Erziehung. Wer diese schwere Aufgabe in der rechten Weise löst, wird der Menschheit Männer geben, die stets wissen, was sie thun und sich

---

das Leben den nöthigen „Schliff“ erhalten. Der überwiegenden Mehrzahl nach sind diese Weiber leichtsinnig, vergnügungssüchtig, träge, übermäßig putzsüchtig und alle Tage auf der Jagd nach immer neuen und recht aufregenden Genüssen. Ihr Coquettiren mit den Männern, ihr Hochmuth, ihre Verlogenheit und ihr launenhaftes Wesen werden selbst Nahestehenden unerträglich. Ist es denkbar, dass diese Weiber ihre Töchter gut erziehen können? Im besten Falle bekümmern sie sich um die Erziehung gar nicht und überlassen dieselbe den Dienstboten, um bis 10 oder 11 Uhr im Bette liegen zu können. Wird man so erzogene Mädchen durch die Schule bessern können? Man braucht nicht hoch zu steigen, um diese so beschriebenen Mütter zu finden. Wir begegnen ihnen überall in den Kreisen der besser gestellten Kaufleute, Banquiers, der höheren Beamten, der Parvenüs, der Militärs, bei denen Frauenarbeit als Schande gilt, und bei den Adligen.

weder zum leidenden Gehorsam noch zur eigennützigen Gefügigkeit gegenüber ungesetzlicher Gewalt je erniedrigen werden.

Die hohe Wichtigkeit des hier behandelten Gegenstandes möge uns zur Entschuldigung dienen, wenn wir dem Vorstehenden noch einiges beifügen. Zuerst ein Wort von John Locke, der sich über das in Rede stehende Thema in folgender Weise ausspricht: „Das Princip und die Grundlage aller Tugend und alles Verdienstes besteht in dem Vermögen, sich selbst seine Wünsche zu versagen, seinen Neigungen entgegenzuhandeln und blos dem zu folgen, was die Vernunft für das Beste erkennt, wenn auch die Begierde sich anderswohin neigt.

Der Hauptfehler, den ich an der Kinderzucht vieler Leute bemerkt habe, ist der, dass man nicht zu rechter Zeit dafür sorgte, die Seele zur Folgsamkeit gegen die Zucht und zum Gehorsam gegen die Vernunft zu gewöhnen, nämlich solange sie noch zart und biegsam war. Eltern, die sehr weislich von der Natur angewiesen sind, ihre Kinder zu lieben, verfallen gar leicht dahin, wofern die Vernunft nicht sehr sorgfältig über diesen Naturtrieb wacht, ihn in blinde Affenliebe ausarten zu lassen. Sie lieben ihre Kleinen, und darin thun sie ihre Pflicht; aber oft lieben sie auch zugleich ihre Fehler. Sie meinen, man müsse den Kindern gar nicht zuwider sein; diese müssten in allen Stücken ihren Willen haben. Aber dergleichen unverständigen Eltern, welche ihrem Kinde einen Schelmenstreich nicht verwiesen wissen wollen, sondern ihn mit der Ausrede entschuldigen: es sei eine Sache von keiner Bedeutung, antwortete einst Solon sehr gut: Das mag sein, aber die Gewohnheit ist eine Sache von großer Bedeutung.

Das liebe Kind muss angeführt werden zu schlagen und Schimpfnamen zu geben, es muss alles haben, wonach es schreit, und thun was ihm einfällt. Auf diese Weise verderben die Eltern ihre Kinder, solange sie klein sind, und nachher wundern sie sich, das Wasser bitter zu finden, welches sie selbst in der Quelle vergiftet haben. Denn wenn nun die Kinder herangewachsen sind und die üblen Gewohnheiten mit ihnen, dann beklagen sie sich über das widerspenstige, ungeschlachte Gezücht und sind sehr ungehalten, dass die Kinder so eigensinnig sind und ihnen nun durch ihre üblen Launen lästig werden, welche sie selbst ihnen eingepfropft und sorgfältig gepflegt haben. Das Kind durfte seinen Eltern gebieten, sobald es anfing zu plaudern; und nun, da es herangewachsen, stärker und klüger geworden ist, nun soll es sich mit einemmale krümmen und biegen lassen? Warum soll der Mensch im Alter von sieben, vierzehn oder zwanzig Jahren das Vorrecht verlieren, welches die Schwäche der Eltern ihm bis dahin so reichlich verstattete? — Versucht es doch an einem Hunde, oder einem Pferde, oder jedem anderen Thiere, ob ihr ihnen die bösen Launen, welche sie angenommen haben, da sie jung waren, so leicht abgewöhnen könnt, wenn sie älter geworden sind. Und doch ist von allen Thieren keines nur halb so eigenwillig und stolz, oder so begierig, Herr seiner selbst und anderer zu sein, als der Mensch." —

Wenn dem nun so ist, dann darf man nicht wähnen, Schule und Unterricht könnten für die sittliche Erziehung der Jugend gutstehen und die Verantwortung übernehmen. Die so oft mit erstaunlicher Dreistigkeit vorge-

brachten Hyperbeln vom „erziehenden Unterrichte" erweisen sich dem wahren Sachverhalte gegenüber als naive Einbildung oder bewusste Marktschreierei. Mit Lehren als solchen, wären sie auch aufs feinste raffinirt und nach der unfehlbarsten Methode ausgeklügelt, kann man allenfalls pharisäische Tugendschwätzer, aber keine rechtschaffenen Menschen bilden: nicht darauf kommt es an, dass der Zögling eine gewisse Anzahl von „Geboten" oder „Ideen" an den Fingern herzählen und ihnen gemäß raisonniren lerne, sondern darauf, dass er sittlich fühlen und handeln lerne. Der Unterricht kann hierbei nur in secundärer Weise mitwirken; die entscheidenden Factoren sind anderer Art und oben theilweise vorgeführt. Wirken dieselben der Schule entgegen, wie leider besonders da häufig geschieht, wo die sogenannten besseren Stände und einflußreiche Leute sich über die Auctorität der Schule hinwegsetzen und ihre Söhne und Töchter in moralischer Verlotterung unterstützen, dann ist auch der beste Sittenunterricht machtlos und die Schule darauf beschränkt, in ihrem eigenen Bereich durch strenge Zucht und redliche Pflichterfüllung ein Beispiel sittlicher Lebensordnung aufzustellen. D.

Erdkunde und erdkundliche Belehrungen bei den orientalischen Völkern des Alterthums.

Von ***A. Tromnau-Bromberg.***

(Schluss.)

4. Die Chaldäer.

Die Chaldäer, unter welchem Namen bald die alten Bewohner Mesopotamiens, die alten Babylonier, bald nur deren Priester verstanden werden, waren den Hebräern stammverwandt. Es kann daher nicht überraschen, wenn in der Kosmogonie beider Völker große Ähnlichkeiten vorkommen. Nach dem Geschichtswerke des Berosos, eines Priesters am Tempel des Bel zu Babylon*), ließen die Chaldäer die Welt aus dem dunkeln Chaos durch eine That des höchsten Gottes Bel entstehen, nach welchem auch später die Hauptstadt des Landes, „Babylon“, d. i. Pforte des Bel, genannt wurde. Nachdem Bel die Finsternis getheilt, Himmel und Erde geschieden und Sonne, Mond und Sterne aufgestellt hatte, starben die greulichen thierischen Missgestalten des Chaos, die das Licht nicht mehr ertragen konnten. Als nun Bel die Wasser abgeleitet und vertheilt, die Erde geordnet, Thiere und Wild gebildet hatte, erfolgte die Erschaffung der Menschen aus Erde, welche mit göttlichem Blute gemischt ward. Fischmenschen, welche aus der Tiefe erscheinen, lehren sie die Sprache, den Ackerbau und alle Künste und Wissenschaft. In der weiteren Geschichte des Menschengeschlechts fehlt auch die Flutsage nicht.

Wie bereits erwähnt, hat diese Weltentstehungslehre mit dem biblischen Schöpfungsberichte auffallende Ähnlichkeit, und man hat versucht, beide auf eine älteste gemeinsame Urlehre zurückzuführen.**) Thatsache ist indes, dass die chaldäische Kosmogonie nicht die erhabene Auffassung eines göttlichen Wesens zeigt, auch sonst in mancher Hinsicht recht roh-heidnisch erscheint.

---

*) Mittheilungen daraus in Duncker, Geschichte des Alterthums, I. Band.

**) Für eine ältere Überlieferung spricht auch die zwiefache Form des biblischen Schöpfungsberichtes, der sogenannte Elohimbericht und der Jehovabericht.

Die chaldäischen Priester am Tempel des Himmelsgottes Bel waren eifrige Beobachter des Sternenhimmels und haben in der Sternkunde von den alten Völkern des Morgenlandes die meisten Errungenschaften aufzuweisen. Der Horizont der babylonischen Ebene, namentlich vom erhabenen Standpunkt des 625 Fuß hohen Belusthurmes aus gesehen, reichte sehr weit, und die klare, durchsichtige Atmosphäre gestattete eine genaue Beobachtung der Sterne. Täglich konnte man hier den Lauf der Wandelsterne beobachten, in der Morgendämmerung neue Standsterne erscheinen und andere in der Abenddämmerung verschwinden sehen.

Die Sternkunde der Chaldäer war vollständig unabhängig von den Himmelsbeobachtungen der Ägypter. Sie waren auch zu einer ganz anderen Eintheilung des Jahres, der Monate und der Stunden gelangt. Auch kamen die Chaldäer in der Astronomie zu weit reineren und schärferen Resultaten. Zwar rechneten sie nach Mondjahren, brachten dieselben aber durch Schaltmonate und größere Cyklen von 60, 600 und 3600 Jahren (Sossen, Neren und Saren) mit dem Sonnenlaufe wieder in Übereinstimmung. Sie unterschieden 7 Wandelsterne oder Planeten (Sonne, Mond, Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn), beobachteten den Lauf derselben und schrieben ihnen gute oder üble Einwirkungen auf das Naturleben und die Schicksale der Menschen zu. Dem höchsten Gott Bel war der fernste und höchste Wandelstern, der Saturn, geweiht. Hier thronte Bel im siebenten Himmel und beherrschte die Bahnen aller übrigen Sterne, indem er sie umkreiste. Doch wurde das Wesen des Bel auch in der mächtig wirkenden Sonne erkannt. Auch die übrigen Wandelsterne waren Göttern geweiht.

Die Bahn der Sonne wurde nach den Sternbildern, durch welche ihr Lauf ging, in 12 Stationen, zwölf Häuser, getheilt, die größtentheils den Namen nach Thieren führten, welche in der betreffenden Zeit des Jahres irgendwie bedeutungsvoll waren. So entstand der Zodiacus oder Thierkreis, der noch heute bei himmelskundlichen Belehrungen in der Schule von Bedeutung ist. Als das eigentliche Haus der Sonne galt ihr höchster Standpunkt im Sternbilde des Löwen. Wie die 12 Monate des Jahres den 12 Zeichen des Thierkreises zugeschrieben wurden, so gehörten die 7 Tage der Woche den 7 Planeten. Der erste Tag derselben, unser Sonnabend, gehörte dem Bel (Saturn).

Für die Genauigkeit der Himmelsbeobachtungen bei den Chaldäern führt Ideler*) u. a. folgende Thatsachen an: Sie bestimmten den

*) Ideler, Sternkunde der Chaldäer.

mittleren synodischen Monat nur um 4 Secunden, den periodischen nur um eine Secunde zu groß. Unter den Berechnungen von 10 Mondfinsternissen und 3 Zusammenkünften von Planeten und Fixsternen, die uns Ptolemäus von den Chaldäern aufbewahrt hat, ist die Mondfinsternis des Jahres 721 v. Chr. so genau bestimmt, dass die Rechnung der Chaldäer den Anfang derselben nur 1 Minute zu spät und die Mitte derselben nur um 6 Minuten zu früh ansetzt.

Zu ganz besonderer Ausbildung gelangte aber bei den Chaldäern die Astrologie und damit ein complicirtes System des Sterndienstes. Nach den Lehren der Priester änderten der Sonnenlauf und die Bahnen der Planeten, sowie der höhere oder niedere Stand gewisser Standsterne die Jahreszeiten, machten die Erde fruchtbar oder dürr und verkündeten die Überschwemmung der Flüsse. Und wie die Veränderungen der Natur, so hing auch das Leben des Menschen von dem Stand der Sonne, von den Mondwechseln, von dem Kommen und Gehen der Sterne ab. Wegen ihres Einflusses auf das Schicksal der Menschen wurden die 7 Planeten „Geburtsgötter“ genannt. Jupiter und Venus waren glückbringende Sterne, Mars dagegen das kleine, Saturn das große Unheil. Die andern Planeten waren von geringerer oder unentschiedener Bedeutung. So verstanden es die Priester, in den Constellationen des Himmels den Willen der Götter zu erkennen, aus der Stunde der Geburt das Schicksal des Lebens vorherzusagen und aus der fortdauernd wechselnden Stellung der Sternbilder die passende Zeit zum Beginn jedes Geschäfts, jedes Unternehmens zu bestimmen. Wie die Sterne durch die Höhe des Himmels zogen, wie sie einander näher kamen und wieder auseinander gingen, wie sie sich ihre Kräfte mittheilten und entzogen, wie sie sich das Gleichgewicht hielten oder im Gegensatz standen, — das alles bestimmte Glück oder Unglück des Reiches, des Königs, des Jahres, des Tages und der Stunde. Außerdem kam es darauf an, zu welcher Tageszeit und in welcher Himmelsgegend die Sterne aufgingen, wo sie verschwanden, welche Farbe sie hatten u. s. w. Dem Osten gehörte die ausdorrende Hitze, dem Süden die Wärme, dem Westen die befruchtende Nässe, dem Norden die Kälte, und die Planeten übten größere oder geringere Kraft, je nachdem sie höher oder niedriger standen.*)

Griechische Schriftsteller berichten, dass die chaldäischen Priester infolge langer Beobachtung der Gestirne und der genauen Kenntnis

*) Duncker a. a. O. nach Diodor 2, 31 und Stuhr, Die Religionssysteme der Völker des Orients.

der Bewegungen und Wirkungen derselben es vermochten, den Staaten und Königen, den Völkern und dem Einzelnen die Zukunft vorherzusagen, zuweilen auf eine so zutreffende Weise, dass dies menschliche Kraft zu übersteigen scheine. Der Einfluss der chaldäischen Systeme beherrschte größtenteils noch die Astrologie des Mittelalters.

Die Kunde von fremden Ländern und Völkern wurde in Babylonien durch Kriegszüge und ausgedehnte Handelsunternehmungen gefördert. Die Ausdehnung und das Alter des babylonischen Handels beweist am besten die Thatsache, dass nicht nur die Assyrer, sondern auch die Phönizier, die Hebräer, die Sabäer in Südarabien, die Syrer und die Lydier in Kleinasien Gewicht und Maß der Babylonier angenommen hatten. Über Kleinasien und durch phönizische Handelsleute kam das babylonische System auch bereits 800 v. Chr. zu den Griechen. Nach Osten erstreckte sich Babyloniens Handel über Iran bis nach Indien.

5. Die Phönizier.

Die alten Phönizier oder Sidonier waren das wichtigste Handelsvolk und die kühnsten Seefahrer der alten Welt. Ihre Geschichte lässt sich bis etwa 1300 v. Chr. verfolgen. Zu dieser Zeit wurde die Macht der Chetiter und Cheviter in Syrien durch die Amoriter gebrochen und die besiegte Bevölkerung gegen die Küste gedrängt.*) Die Unwirtlichkeit des Küstenstrichs nöthigte die dichte Bevölkerung, auf dem Meere neue Erwerbsquellen und an überseeischen Gestaden neue Wohnsitze zu suchen. So wurden die Sidonier frühzeitig mit dem Meere vertraut, und dieses war selbst bald für sie eine unerschöpfliche Quelle des Erwerbes und Reichthums.

Die Seefahrten der Phönizier richteten sich hauptsächlich nach den Gestaden des Ostens und Westens, weniger nach Norden und Süden.

Zu den Zeiten Davids und Salomo's schifften sie bereits durch das Erythräische und das Arabische Meer nach Osten zum Lande Ophir, um von dort Gold, Elfenbein und kostbare Gewürze zu holen. Über die Lage von Ophir ist man verschiedener Ansicht. Man hat es an der Ostküste von Afrika, im goldreichen Sofala, in Südarabien, Arabia felix, wo es in Yemen heute noch einen Ophirberg gibt, endlich im Westgestade der ostindischen Halbinsel, sogar in Ceylon wiederfinden wollen. Humboldt versteht allgemein unter dem Namen ein productenreiches Küstenland des Südens.**) C. Ritter kommt zu dem

*) Vergl. Duncker, Geschichte des Alterthums. 1. Band.

**) Kosmos II.

Ergebnis, dass die Westküste Vorderindiens mit ziemlicher Sicherheit als das Ziel der Ophirfahrten anzusehen ist.*) Max Duncker vertritt in seiner Geschichte des Alterthums denselben Standpunkt. Die Producte, welche die phönizischen Schiffe aus Ophir brachten, weisen zum großen Theil — außer Gold — auf Indien hin. Es werden genannt Affen, Pfauen, Sandelholz, Elfenbein. Keines dieser Producte führt in der Bibel einen hebräischen Namen; sie waren also noch nicht bekannt. Zudem ist die Etymologie aller dieser Benennungen als ursprünglich „Indisch" nachgewiesen. Der Name Ophir selbst wird von dem Volk der Abhira in der Gegend der Indusmündung abgeleitet. So waren die phönizischen Seeleute auf den Schiffen der Sidonier und des Salomo wol die ältesten Ostindienfahrer.

Noch mehr als jene östlichen Meere zog das mildere, weniger stürmische und für die Schiffahrt zugänglichere Mittelmeer die Phönizier an. Nur 20 Meilen von ihrer Küste lag die Insel Cypern. Hier und auf den benachbarten Inseln, auf Creta und den Inseln des Ägäischen Meeres, gründeten die Phönizier Niederlassungen. Dann schifften sie weiter nach Westen, kamen nach Malta, Sizilien und Sardinien, dessen Berge Silber, Eisen und Blei bargen. Hier legten sie auf der Nordküste den Ort Karalis (das heutige Cagliari) an. Zu gleicher Zeit wurde die Nordküste von Afrika besiedelt. Hier sollen die Phönizier bereits im 12. Jahrhundert v. Chr. Hippo, östlich davon Utika und zwischen den beiden Syrten Großleptis erbaut haben. Dann gelangten sie zu den Bergen Kalpe und Abylyx (Säulen des Herkules), segelten durch die Meerenge und gründeten ihren ersten oceanischen Hafen Gades, das heutige Cadix, wol die älteste Stadt Europas, deren Name sich bis auf unsere Tage erhalten hat. Hier öffnete sich ihnen, etwa 1100 v. Chr., der weite Ocean.

Die Seefahrt der Phönizier muss damals, um solche weite und gefahrvolle Entdeckungsreisen zu ermöglichen, bereits viele Übung und eine Geschichte von Jahrhunderten hinter sich gehabt haben. Schon vor den Zeiten Homers verstanden sie die Anwendung der Sternkunde für die Nautik und die Nachtschiffahrt durch die offene See, während Griechen und Römer noch lange Küstenschiffer blieben. Noch im 9. Jahrhundert endete der Horizont griechischer Schiffer in den Gewässern Siziliens.

Von Gades aus richteten die Phönizier ihre Fahrten nördlich an der iberischen Küste entlang nach Jerne (Irland) und Britannien.

*) Ritter, Geschichte der Erdkunde und Entdeckungen.

Von dieser Insel holten sie das Zinn und trieben auch an den dänischen, vielleicht selbst an den preußischen Küsten, von wo sie Elektron holten, lohnenden Handel. Auch drangen sie bereits im hohen Alterthum durch den Hellespont und den Bosporus ins Schwarze Meer vor und kamen bis zur Krim und zur Mündung des Don, um Tauschhandel zu treiben oder auf Raub auszugehen. Später mussten sie vor den kriegerischen Milesiern und Griechen aus diesen Gewässern weichen. Auch auf dem Kaspischen Meere, zu dessen Ufern ihre Karawanenzüge u. a. sie geführt, sollen ihre Schiffe gekreuzt haben.

Etwa in die Zeit um 850 v. Chr. fällt die Gründung Karthagos. Diese Pflanzstätte phönizischer Colonisation erblühte sehr früh zu selbstständiger Macht. Die Karthager setzten im Westen Afrikas und Europas die Entdeckungsfahrten ihrer phönizischen Vorfahren in großartigem Stile fort. Leider sind später durch die Römer die punischen Schriften über diese Fahrten fast durchweg vernichtet worden, so dass, abgesehen von einzelnen Fragmenten, keine derselben in der einheimischen Sprache überliefert ist, wol aber sind einzelne griechische und lateinische Übersetzungen erhalten.*) Nach denselben sollen punische Seefahrer unter Führung des kühnen Hannon bis in den Meerbusen von Guinea vorgedrungen sein, eine großartige See-Expedition an gänzlich unbekannten, von Barbaren bevölkerten Küsten entlang, 300—400 geographische Meilen weit. An diesen Küsten „Libyens“ wurden auch Colonien angelegt, nach denen die Römer später nach Karthagos Zerstörung noch Nachforschungen anstellten, in der Absicht, sie ebenfalls zu zerstören. Strabo weiß späterhin zu erzählen (wahrscheinlich aus karthagischen, später verloren gegangenen Berichten), dass die 300 karthagischen Ansiedelungen an der Küste Westafrikas von Pharusiern und Nigriten, also gewiss negerartigen Stämmen, zersört worden seien. Zu gleicher Zeit mit Hannon machte ein anderer karthagischer Seefahrer, Hamilko, eine Entdeckungsreise nach den Küstenländern Nordwesteuropas. Über die Grenzen der punischen Entdeckungen sind auch die Römer späterhin nicht wesentlich hinausgekommen, wenigstens nicht in Westafrika.

Aus der späteren Zeit der phönizischen Seereisen stammt der sagenhafte Bericht von der Umschiffung Afrikas. Darnach soll der ägyptische König Necho (um 600 v. Chr.) phönizischen Seefahrern, die in seinen Diensten standen, aufgegeben haben, durch das Erythräische Meer nach Süden zu fahren, Libyen zu umschiffen und durch die

*) S. Ritter, Allgemeine Erdkunde.

Säulen des Herkules nach den Nilmündungen zurückzukehren. Nach Herodot brauchten sie dazu drei Jahre. Unwahrscheinliches liegt gar nicht in der Erzählung. Ein sehr wichtiges Argument erscheint in Herodots eigenem Zweifel an dem Berichte. Denn die Schiffer hatten ausgesagt, bei der Umschiffung Afrikas hätten sie die Sonne zur rechten Hand bekommen. Ihre Fahrt ging aber nach Westen. Das scheint Herodot unglaublich. Im Mittelmeer hatte man sie, von Ägypten nach den Säulen des Herkules, oder von Tyrus nach Gadeira schiffend, allerdings zur linken Hand, d. i. gegen Süden. Auf der Südhalbkugel ist dies aber umgekehrt. Da steht die Sonne in der Mittagsstunde dem Schiffer gegen Norden. „Ich kann das nicht glauben“, sagt Herodot offenherzig; „vielleicht gibt es andere, die dies glauben können.“ Sein Unglaube ist mit ein entscheidender Beweis für die Fahrt. Leute die keine astronomisch-geographische Theorie besaßen (aus der allein sich ergibt, dass dies nur in der südlichen Halbkugel stattfinden kann) konnten dies nicht erzählen, ohne es wirklich gesehen zu haben.*) Auch A. v. Humboldt u. a. bedeutende Forscher und Gelehrte halten die erwähnte Umsegelung Afrikas, die übrigens für jene Zeit zu großartig war, um erfasst und verwertet zu werden, für wahrscheinlich.

Ziehen wir aus allen diesen angeführten Thatsachen und Berichten das Ergebnis, so kommen wir zu der Erkenntnis, dass die Phönizier unter den orientalischen Völkern des Alterthums die umfassendste Kenntnis von der Erdoberfläche gehabt haben. Ihr Beitrag zu der Verbreitung des Wissens von der Erde war demnach für jene und vielfach auch für spätere Zeiten von größter Bedeutung und hat in mancher Hinsicht auch die spätere Wissenschaft beeinflusst. Von ihnen stammt die Dreitheilung der alten Welt in Asien, Europa und Libyen (Afrika). Denn da von ihrem Küstenlande aus die bekannte Erde sich nach drei Hauptrichtungen, nach Osten, Westen und Süden, ausdehnte, theilten sie das Erdganze auch in drei Hauptabtheilungen: Asien (von asu = Aufgang), Europa (von ereb = Untergang) und Libyen. Diese Eintheilung wurde auch von den Griechen übernommen, und wir haben sie und die Namen (bis auf Libyen, wofür zur Römerzeit die Benennung Afrika [= Land der Afri] aufkam) bis heute beibehalten. Auch der Name (Okeanos (von Ogon = der Allumfasser)

---

*) Ritter, Geschichte der Erdkunde.

**) Vergleiche auch Max Duncker, Geschichte des Alterthums. 1. Bd.

stammt von den Phöniziern, wie denn auch viele Ortsnamen, als Gades (Cadix), Massilia (Marseille), Karales (Cagliari), Malaka (Malaga), Sephela (Sevilla) u. a., phönizischen Ursprungs sind. So weist uns der geographische Unterricht noch heute bei der Gliederung der großen Ostfeste und bei der Betrachtung der Mittelmeerländer zurück auf jenes alte Seehandelsvolk, dessen Verdienste auf dem Gebiete der Entdeckungen sich den bedeutendsten Forschungen neuerer Zeit an die Seite stellen können.

6. Die Perser.

Die Perser waren bereits im Alterthum das bedeutendste der iranischen Völker. In dem Weltreich, welches Cyrus errichtete, wurde das große assyrische Reich durch die medopersische Kraft wieder verjüngt. Die Eroberungszüge der persischen Könige brachten das Morgenland auf eine geraume Zeit in enge Berührung mit dem Abendlande, und die junge europäische Cultur der Hellenen hatte gegen die andringende Macht der Perser einen grimmen Kampf zu bestehen. Bereits der Eroberungslust des Cyrus fielen die griechischen Colonieen in Kleinasien zum Opfer, so dass sich sein Reich vom Indus bis zum Mittelmeer und Ägäischen Meer, im Süden bis zum Persischen Meer und der arabischen Wüste, im Norden bis zum Schwarzen Meer und zu den turanischen Steppengebieten ausdehnte. Sein Sohn Kambyses unterwarf Ägypten und Äthiopien. Der bedeutendste in der Reihe der persischen Eroberer war indes König Darius. Er verfügte über eine bedeutende Landmacht und über eine große Seemacht, zu der auch die phönizische und die ägyptische Flotte gehörten. Er überschritt den Bosporus, sandte eine Expedition auf das Schwarze Meer aus, um die Nordküste desselben untersuchen zu lassen, und drang selbst tief in die Länder der Skythen vor. Wenn Herodot erzählt, er sei bis zur Wolga gekommen und habe dort feste Plätze angelegt, die er aber dauernd nicht zu halten vermochte, so wird eine derartige Ausdehnung des Eroberungszuges in den Ebenen Sarmatiens von Max Duncker und anderen Historikern angezweifelt, von anderen indes, wie z. B. von Leopold v. Ranke, durchaus nicht in Abrede gestellt.

Als sich nun Darius überzeugt hatte, dass er eine Ausdehnung der persischen Herrschaft weniger nordwärts als vielmehr westwärts zu suchen habe, war nach der Unterwerfung Thrakiens und Makedoniens die griechische Halbinsel sein Ziel. Er sandte deshalb von Sidon drei Schiffe aus, um die Küsten von Hellas und Sizilien umschiffen und aufnehmen zu lassen. Eine andere Flotte fuhr an der Nordküste Afrikas nach Westen, unterwarf Kyrene, die Oase Siwah

und das Land Barka und drang bis zur griechischen Pflanzstätte Hesperides vor. Erschreckt sandten auch die Karthager an Darius als Zeichen der Unterwerfung Erde und Wasser und halfen den Persern später bei dem Zuge gegen Sizilien. So erstreckte sich das große Perserreich von den Ländern des Indus bis zu den Syrten. Doch den Griechen gelang es, ihr Land vor dem Joche der Perser zu bewahren und auch nach langen Kriegen gegen die Nachfolger des Darius ihre Unabhängigkeit zu behaupten.

Infolge dieser andauernden und nachhaltigen Beziehungen zwischen dem Morgen- und Abendlande wurde das Wissen von der Erde insofern bereichert, als nunmehr die geographischen Kenntnisse der Culturvölker zusammenflossen und auf eine Universalgeographie hindrängten. Die Chorographie der einzelnen Culturvölker entwickelte sich immer mehr zu einer allgemeinen Länderkunde.

Die Verwaltungseintheilung des großen Perserreichs durch Darius in 20 Satrapien oder Provinzen setzt bereits einen bedeutenden Umfang von asiatischer Länderkunde voraus, da manche Satrapien die Größe bedeutender Königreiche hatten. Da der Tribut nicht in Geld, sondern in Landesproducten geleistet wurde, so ergibt die Aufzählung derselben die erste Productenkunde von Asien. Es werden Pferde, Kameele, Elefanten, Schafe, ferner Obst und allerlei andere Früchte, Getreide, Gewürze, Webstoffe, Holzarten und — Sclaven genannt. Herodot beschreibt nach guten alten Registern (persischen Annalen) ausführlich die Trachten, Waffen und körperlichen Merkmale von 29 verschiedenen Völkerschaften, aus denen das Heer des Xerxes zusammengesetzt war. Die Entzifferung von alten Keilinschriften an den Marmorwänden der Paläste zu Persepolis, sowie auf den Ruinenfeldern von Hilleh und Mosul seit dem 4. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts hat die Wahrheit der Mittheilungen des Herodot bestätigt. Wir haben hier also die erste Völkerkunde Vorderasiens.

Großes leisteten die Perser vor allen alten Völkern des Orients auf dem Gebiete der Verkehrsgeographie. Das ganze weite Perserreich war von einem vielverzweigten Netz künstlicher Straßen durchzogen. Bereits Cyrus und Kambyses nahmen den Bau solcher Straßen in Angriff. Darius aber war es, der jenes große Straßensystem begründete, welches Persien nach allen Richtungen durchzog und in Susa seinen Mittelpunkt hatte. Ktesias gab am Schlusse seiner persischen Geschichte eine Übersicht aller Straßen von Ephesus bis nach Indien mit Angabe der Stationen, Tagereisen und Parasangen (Strecken

von $^3/_4$ Meilen). Diese Übersicht ist indes verloren gegangen. Durch Herodot kennen wir nur ein Glied dieses Straßensystems; das ist die Straße, welche von Ephesus über Sardes nach Susa führte. Er beschreibt sie folgendermaßen: „Vom Griechischen Meer bis nach Susa sind 14000 Stadien (350 Meilen); von Ephesus nach Sardes sind 540 Stadien ($13^1/_2$ Meilen), die in 3 Tagen zurückgelegt werden können. Von hier sind überall königliche Stationen und die schönsten Einkehrhäuser; der ganze Weg führt durch bewohntes Land und ist sicher. Er geht zuerst durch das Gebiet der Lydier, welche fruchtbares Land bewohnen und reich an Silber sind, dann durch das Gebiet der Phrygier, die reichsten an Vieh und Feldfrüchten: dies sind 20 Stationen, $94^1/_2$ Parasangen. Danach muss der Halys überschritten werden; hier sind Thore, durch welche man gehen muss, um über den Fluss zu kommen, und eine starke Wache. Jenseits des Flusses ist man in Kappadokien und hat bis zur Grenze Kilikiens 28 Stationen und 104 Parasangen zurückzulegen. An den Grenzen Kappadokiens und Kilikiens befinden sich zwei Thore und zwei Wachen; dann hat man durch Kilikien 3 Stationen und 15 Parasangen bis zur Grenze Armeniens, die der Euphrat bildet, zurückzulegen. Der Euphrat wird auf der Fähre überschifft. Dann sind in Armenien, welches viel Vieh hat, 15 mit Wachen besetzte Stationen und $56^1/_2$ Parasangen. Danach sind der Tigris und zwei andere Flüsse gleichen Namens (der kleine und der große Zab), endlich der Gyndes, den Cyrus ableitete, auf Booten zu überschreiten. Von den Armeniern kommt man zu den Matinern, den Nachbarn der Armenier; hier sind 34 Stationen und 137 Parasangen zurückzulegen. Von der Grenze der Matiner und Kissier bis zum Choaspes, da, wo Susa an demselben gebaut ist (auch dieser Fluss wird auf der Fähre überschritten), sind 11 Stationen und $42^1/_2$ Parasangen; im ganzen sind es 111 Stationen und 450 Parasangen oder 13500 Stadien (337 Meilen). Wenn demnach die königliche Straße richtig vermessen ist, so kommt man, wenn man täglich 150 Stadien (5 Parasangen, $3^3/_4$ Meilen) zurücklegt, in 90 Tagen von Sardes nach Susa, und wenn man den Weg von Ephesus nach Sardes hinzurechnet, in 93 Tagen.

Von dieser großen Straße nach dem Westen zweigten sich u. a. Straßen nach Babylon und Egbatana ab. Die verschiedenen Befestigungen, welche an wichtigen Punkten der Straßen regelmäßig angelegt waren, trugen auch wesentlich dazu bei, die Sicherung des Reichs zu fördern. Durch diese Castelle konnten die Straßen leicht gesperrt und vertheidigt werden. Erhob sich in einer Provinz ein

Aufstand, so konnte diese Provinz leicht abgesperrt werden. Der Feind fand zu Kriegszeiten in diesen Straßenbefestigungen wesentliche Hindernisse zu überwinden, wie sie andererseits dem Perserheere erhebliche Stützpunkte waren.

Mit diesem System künstlicher Straßen war eine weitverzweigte königliche Posteinrichtung eng verknüpft. Den Stationen lag zugleich die Beförderung der königlichen Dienstsachen ob. Auf den Stationen aller Hauptstraßen des Reichs in der Entfernung von 4 Parasangen waren Pferde und Reiter stationirt (Astanden, Agaren), deren einziges Geschäft die Beförderung der königlichen Briefe und Botschaften war. Einer dieser Postreiter musste stets in Bereitschaft sein, um nach Eingang eines königlichen Schreibens dasselbe in der schnellsten Gangart des Pferdes, bei Tage oder bei Nacht, in der größten Hitze des Sommers oder im Schnee des Winters zur nächsten Station zu befördern. Außerdem war bei jeder Station ein Aufseher, bestellt, dessen Aufgabe es war, die Briefe in Empfang zu nehmen, wieder zu übergeben, die ermüdeten Pferde und Männer zu beherbergen und frische Reiter abzusenden. Bei den Griechen sagte man die persischen Postreiter flögen schneller als Kraniche, und Herodot versichert, dass nichts in dieser Welt geschwinder sei, als diese Reiter. Auf der großen Strecke von Sardes nach Susa konnten durch dieselben die Briefe in 5 bis 7 Tagen befördert werden, während ein Fußgänger mindestens 90 Tage brauchte, um diese Strecke zurückzulegen. Der Chef des ganzen Postwesens war ein hoher, dem königlichen Hause nahestehender Beamter. Persiens letzter König, Darius Kodomannus, bekleidete vor seiner Thronbesteigung dieses hohe Amt. Die Posteinrichtung trug rein staatlichen Charakter; nur der König bediente sich ihrer zu seinen Regierungszwecken. Das Volk war von der Benutzung der Posten ausgeschlossen.*)

Endlich ist sicher anzunehmen, dass die Perser bereits Landkarten hatten. So ertheilte Darius der Expedition, welche die griechischen Küsten zu erforschen hatte, den Auftrag, diese Küsten auch aufzunehmen, und die Küsten wurden von der Expedition, die sich stets unweit des Landes hielt, auch wirklich aufgezeichnet. Dies setzt aber bereits eine bedeutende Fertigkeit in der kartographischen Aufnahme von Länderstrecken voraus. Nun kannten zwar auch bereits die Griechen zur Zeit des Darius den Gebrauch von Landkarten; aber weder ihnen noch den Persern kann

*) Vergleiche Geistbeck, Der Weltverkehr, und Duncker, Geschichte des Alterthums.

die erste Erfindung derselben zugeschrieben werden. Nach Ritter haben sich die Landkarten aus einfachen Wegekarten entwickelt, und auch die ersten Karten der Perser mögen Wegekarten gewesen sein. Nun ist es wol eine etwas weitgehende Behauptung, wenn Ritter den Hebräern die erste Wegekarte zuschreibt und als solche die Marschroute der Israeliten von Ägypten nach Kanaan bezeichnet. Wir haben es hier wol nur mit einem Verzeichnis der Lagerplätze zu thun. Mehr Beachtung verdient wol der aus alten Schriftstellern geschöpfte Nachweis des großen Geographen, dass die alten Kolchier von ihren Vorvätern es gelernt hatten, auf Tafeln die Wege zu Lande und zu Wasser für ihre Wanderungen zu verzeichnen. Anfangs geschah dieses auf Steinen, später auf Holztafeln. Die Kolchier erscheinen in ältester Zeit als ein wichtiges Völkerglied zur Verkettung des fernsten Morgenlandes mit dem Westen. Sie waren ein altes Culturvolk von unbekannter Herkunft, dass seine Wohnsitze östlich vom Schwarzen Meer hatte, das westlichste Glied einer Reihe von alten Kolonieen, welche von Hochindien und dem alten Baktrien sich nach Westen hinzog. Sie holten aus den indischen und mittelasiatischen Fundorten Gold, Edelsteine, Perlen, Seide und Gewürze und kamen auf ihren weiten Handelsreisen im Westen bis zu dem Don, wo sie mit den Skythen Tauschhandel trieben. Es ist sehr wahrscheinlich, dass nicht nur die Perser, sondern auch die Griechen Kleinasiens von diesem alten Culturvolk den Gebrauch von Wegekarten kennen gelernt haben.

Aus der Art und Weise der Jugenderziehung im alten Perserreiche kann mit ziemlicher Sicherheit auch auf geographische Unterweisungen geschlossen werden. Die Erziehung war bei den Persern durchaus Nationalerziehung.*) Das Kind wurde für den Staat geboren und erzogen. Diese Nationalerziehung umfasste die ersten 24 Lebensjahre, und vom 7. Lebensjahre ab begann die öffentliche Erziehung. In allen größeren Orten bestanden öffentliche Lehranstalten, und außerdem gab es noch besondere Anstalten zur Erziehung der Söhne aus den vornehmsten Familien. In diesen Anstalten wurden die Knaben zur Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, ferner im Gebrauch der Waffen, in allerlei Leibesübungen, insonderheit aber auch zur Ehrfurcht gegen König und Obrigkeit und in der Liebe zum Vaterlande erzogen. Die Schule sollte in jeder Hinsicht auf das Leben vorbereiten. Die Erziehung

*) Vergl. Dr. Carl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit.

hatte eine durchaus praktische Richtung und zielte hin auf Förderung der Verhältnisse des Lebens und auf Sicherung und Machtentfaltung des Reichs. Es ist undenkbar, dass bei einer derartigen Erziehung der Jugend geographische Unterweisungen gefehlt haben sollten! In welcher Form und in welchem Gewande sie immerhin aufgetreten sein mögen: sie müssen bei diesem Volke mit einen wesentlichen Bestandtheil des Jugendunterrichtes gebildet haben. Die weite Ausdehnung des Riesenreichs, die mannigfache Natur seiner Länder, die Sprache, die Sitten, Trachten und Eigenschaften der Völker, die verschiedenartigen Landesproducte, welche die einzelnen Satrapien als Tribut lieferten, endlich das vielverzweigte Straßennetz mit den Posteinrichtungen, werden in den Lehranstalten ebenso Gegenstand der Belehrung gewesen sein, wie die ruhmreichen Kriegszüge der Perserkönige nach den Ländern am Jaxartes, ferner zu den Skythen, Griechen und Libyern. Lernten die jungen Perser im ersten Falle die Natur, den Wert und die Vorzüge ihres Vaterlandes kennen, so wurde bei der Betrachtung der Eroberungszüge ihr Blick auf die Nachbarländer des Reiches gerichtet, wo ihrem Vaterlande neuer Ruhm erblühen sollte.

Ein kurzer Rückblick auf den Stand der Erdkunde und der erdkundlichen Belehrungen bei den orientalischen Völkern des Alterthums führt zu folgenden charakteristischen Ergebnissen:

Bei den Indern erscheint die Erdkunde größtentheils in mythologisch-philosophischem Gewande und hat für das praktische Leben geringe Bedeutung. Wir haben hier gleichsam eine Vorstufe geographischer Erkenntnis.

In Ägypten bleibt die Erdkunde, abgesehen von den Erfolgen der Sesostridenzeit, bis zur Eroberung des Landes durch die Perser im wesentlichen Chorographie und findet nur innerhalb der Priesterkaste eifrige Förderer. Die Himmelskunde kommt hier (wie auch bei den Indern) nicht viel über den Rahmen einer Vorstufe astronomischer Kenntnisse hinaus.

Bei den Hebräern war die Erkenntnis von der Erde durchaus beherrscht von der theokratischen Volkserziehung. Ihre Kosmogonie bildet heute noch die Grundlage monotheistischer Weltanschauung. Die Kenntnis von der Natur der umliegenden Länder und ihrer Völker verdankten sie weniger eigenen Unternehmungen, als vielmehr der Lage ihres Landes im Centrum der damaligen Culturwelt, „inmitten

der Heiden“, die sie in mannigfache Berührungen mit den damaligen Culturvölkern brachte.

Die Chaldäer erscheinen als Hauptbegründer astronomischer Wissenschaft im Alterthum. Ihr Hexagonalsystem in Bezug auf die Zeiteintheilung hat sich bis auf unsere Zeit erhalten. Noch heute theilen wir das Jahr in 12 Monate (2×6), den Tag in 24 Stunden (4×6), die Stunde in 60 Minuten (10×6), und die Minute in 60 Secunden (10×6). Doch liefen die Errungenschaften auf dem Gebiet der Himmelskunde Gefahr, von astrologischen Bestrebungen überwuchert und in der Fortentwickelung gehemmt zu werden.

Die Phönizier besaßen von allen Völkern des Orients die umfassendste Kenntnis von der Erdoberfläche, suchten die Wege und Ziele ihrer Fahrten aber vor anderen Völkern möglichst zu verheimlichen und stellten die Erdkunde lediglich in den Dienst ihrer praktischen Handelsunternehmungen. Trotzdem ist ihr Einfluß auf die Fortentwickelung des Wissens von der Erde namentlich bei den abendländischen Völkern sehr hoch anzuschlagen.

Den Persern endlich fällt das Verdienst zu, zur Vereinigung der mehr oder weniger abgesondert dastehenden Kenntnisse von der Erde beigetragen und dadurch den Blick der Völker auf eine Universalgeographie gerichtet zu haben. Außerdem erscheinen sie als eifrigste Förderer der Verkehrsgeographie unter der Gruppe altorientalischer Völker. Endlich waren sie nicht allein von der Bedeutung geographischer Kenntnisse fürs praktische Leben überzeugt, sondern erkannten auch bereits den Wert erdkundlicher Unterweisungen für eine nationale Jugenderziehung.

Ein denkwürdiger Ausspruch über die allgemeine (Volks-)Schule.

Wie langsam die Menschheit vorwärts kommt, dies erkennt man deutlich daraus, dass gar manche große Idee, welche längst klar erkannt und ausgesprochen, ja auch praktisch bewährt war, heute noch den heftigsten Anfechtungen ausgesetzt ist. Hierzu gehört auch die Idee der allgemeinen Volksschule, welche gerade in demjenigen Staate, wo sie bereits vor 100 Jahren festen Fuß gefasst hatte, jetzt noch weit von ihrer Verwirklichung entfernt ist. Dass hier — wenigstens in den oberen Schichten der Gesellschaft — ein Rückschritt der praktischen Vernunft vorliegt, ergibt sich aus einem Vergleiche des nachfolgenden Ausspruches mit den gegenwärtig herrschenden Meinungen und Einrichtungen von selbst.

Das denkwürdige Wort, welches wir hier in Erinnerung bringen wollen, rührt her von Friedrich Gedike, geboren 1755 zu Boberow in der Priegnitz, 1776 Lehrer am Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin, 1779 Director derselben Anstalt, 1784 Oberconsistorialrath, 1787 Mitglied des Oberschulcollegiums, 1790 Mitglied der königl. Akademie der Wissenschaften, 1791 Director des Köllnischen Gymnasiums, gestorben 1803 in Berlin. Die großen Verdienste, welche er sich in diesen Stellungen und besonders im Gymnasialwesen erwarb, können hier nicht dargelegt werden. Wir erinnern nur daran, dass Gedike auch eine hervorragende Stellung unter den Philanthropinisten einnahm und sich insbesondere als Mitarbeiter an der von Campe herausgegebenen „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens“ auszeichnete. Im neunten Bande dieses Werkes (derselbe erschien 1787 in Wien und Wolfenbüttel) findet sich nun auf S. 179 f. folgender Ausspruch von Gedike:

„Gerade die Mischung von Kindern aus den verschiedensten Ständen gibt den gewöhnlichen Schulen, ceteris paribus, vor den Erziehungsanstalten, wo die Kinder ohngefähr von gleichem Stande und Vermögen sind, einen großen Vorzug. Die letzteren geben der Eitel-

keit zu viel Nahrung und verleiten zugleich zur Verachtung der niedrigeren Stände. Auf den ersteren hingegen lernt der junge Mensch früher und richtiger das Verdienst ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen schätzen, und einst als Mann, wo er mit Leuten aus allen Ständen zu thun haben soll, wird er die vortheilhaften Folgen davon empfinden, dass er früh und praktisch gewöhnt ward, mit Menschen aus den verschiedensten Ständen umzugehen. Ritterakademien, wo alle Zöglinge von Adel sind, können eben darum eine zu einseitige Bildung geben, und der Zögling derselben verfällt leicht auf den Wahn, sich und seine Mitschüler für eine höhere Menschenrace zu halten. Ich weiß nicht, ob es mehr den Berlinischen öffentlichen Schulen oder der Denkungsart unserer Stadt zur Ehre gereicht, dass seit mehreren Jahren auch die ersten Staatsbeamten sich nicht schämen, ihre Söhne in die öffentlichen Schulen zu schicken, ohne zu fürchten, dass es ihnen schädlich sein dürfte, unter und neben Kindern von den niedrigern Ständen zu sitzen. Es ist in die Augen fallend, welche große Vortheile diese Gemeinschaftlichkeit der Unterweisung beiderlei Ständen, sowol den höheren als den niedrigeren, gewährt. Die letzteren werden dadurch veredelt und verfeinert, die ersteren hingegen früh zum richtigen Gefühl des wahren Menschenwertes gewöhnt. Ich kenne freilich sehr viele angesehene Städte, wo nicht nur der Bürgermeister, sondern auch der Kaufmann sich schämen würde, seinen Sohn zur öffentlichen Schule zu schicken, und das ist freilich der gerade Weg, nicht nur die Schulen und die Lehrer verächtlich zu machen, sondern auch Roheit und Ungezogenheit auf immer in den Schulen zu erhalten. In Berlin hingegen ist es nichts Ungewöhnliches, den Sohn eines Staatsministers und den Sohn eines armen Handwerkers in einer Schulstube beisammen zu sehen."

Man beachte neben den schönen Ausführungen Gedike's auch seine Angaben über das Berliner Schulwesen seiner Zeit, und dann frage man sich, ob wir in dem bezeichneten Punkte heute einen Fortschritt oder einen Rückschritt zu verzeichnen haben! D.

Hygiene und Erziehung.

Ihre Anwendung zur wirksamen Bekämpfung des Idiotismus.*)

Von *Rector* ***O. Hintz****-Berlin.*

Zur Bekämpfung des Idiotismus kann auch die **Erziehung** geistesschwacher Kinder wesentlich beitragen. In erster Reihe hat das elterliche Haus die Pflicht, für diese Erziehung zu sorgen. Um aber dieser Verpflichtung nachzukommen, müssen die Eltern recht frühzeitig auf den anormalen Geisteszustand ihres Kindes aufmerksam werden. In der Regel schenken sie demselben während der ersten Lebensjahre keine besondere Beachtung. Bemerken sie endlich doch, dass ihr Kind in geistiger Beziehung hinter anderen Kindern gleichen Alters zurücksteht, so trösten sie sich wol mit der Hoffnung, dass dieser Unterschied mit der Zeit verschwinden, dass sich ihr Kind später um so schneller entwickeln werde; doch sie thun häufig nichts dafür, sondern überlassen alles der Zeit, und es vergehen oft viele Jahre, ohne dass den Eltern die Binde von den Augen genommen wird, und sie zur Erkenntnis gelangen, dass sie ein idiotisches Kind vor sich haben. Hiernach wird die Erziehnng des geistesschwachen Kindes in den meisten Fällen gerade in den ersten Jahren vernachlässigt, statt mit um so größerer Sorgfalt geleitet zu werden. Gehören die Eltern schwachsinniger Kinder der armen Bevölkerung an, so tritt diese Vernachlässigung erst recht zutage. Die unglücklichen kleinen Geschöpfe lernen daher häufig sehr spät oder auch gar nicht gehen, liegen in unreinlichen Wiegen, die in ungelüfteten Wohnstuben stehen. Sind sie geistig doch so weit entwickelt, dass sie bis zum Beginn des schulpflichtigen Alters das Sprechen erlernt haben, so schickt man sie bisweilen zur Schule. Hier dienen sie ihren Mitschülern als Zielscheibe für allerhand Neckereien und Spöttereien und müssen häufig sehr bald als unterrichtsunfähig entlassen werden. Während man die geistig etwas Geförderten zu gröberen Arbeiten im Hause verwendet, bleiben die Arbeitsunfähigen oft ganz sich selbst überlassen, werden nicht selten verhöhnt und misshandelt und versinken infolge dieser Vernachlässigung und Verwahrlosung immer mehr in Stumpfsinn. So werden sie zur Plage für die menschliche Gesellschaft.

Selbst reiche Eltern, die für ihre geistig normal gebildeten Kinder kein Opfer scheuen, um sie zu tüchtigen Menschen heranzubilden, überlassen das geistesschwache Kind oft jahrelang sich selbst und glauben genug gethan zu haben, wenn sie es im 9. oder 10. Lebensjahre einer Idiotenanstalt überweisen. Bisweilen werden auch Versuche gemacht, dasselbe durch Wärter oder auch

*) Siehe über das gleiche Thema Jahrgang XIV. S. 778ff.

Hauslehrer zu erziehen. Die Ungeduld vieler Eltern, welche in ihrem Übereifer das schwachsinnige Kind so schnell wie möglich auf die geistige Stufe eines vollsinnigen bringen möchten, die große Zärtlichkeit anderer, welche ihm jede geistige Anstrengung ersparen wollen und die Ausbildung von Jahr zu Jahr hinausschieben, lassen es leider oft zu keinen erkennbaren Resultaten kommen, zuletzt ermüdet wol auch der Eifer. Das Kind wird eingeschlossen, von jeder Gesellschaft, jedem Umgang mit anderen Menschen ferngehalten. Bisweilen wird es auch gegen eine Entschädigung einer ärmeren Familie zur Pflege übergeben. Damit hat die Ausbildung und Erziehung ihren Abschluss erhalten, oft auch bei denen, die noch bildungsfähig waren.

Schwach beanlagte Kinder, die nicht direct zu den Idioten gezählt werden können, bereiten der Familie oft größere Sorgen als eigentliche Blödsinnige. Bei den letzteren halten die Eltern eine Erziehung und Ausbildung vielleicht für resultatlos; die ersteren erwecken in ihnen jedoch noch Hoffnungen, und deshalb schlagen sie oft die verschiedensten Wege ein, die geistige Entwickelung solcher Kinder zu fördern. So wolgemeint aber ihre Bemühungen sind, so verkehrt ist oft die Art der Behandlung. Theils wird mit großer Strenge, theils mit zu großer Milde und Nachsicht verfahren. Welches sind aber die Ergebnisse solcher Erziehungsmethoden? Das übermäßig streng behandelte Kind wird leicht muthlos. Seine Willenskraft erschlafft; es wird misstrauisch und lieblos, weil es die rechte Elternliebe nicht verspürt, nicht die Einsicht gewinnen kann, dass man es gut mit ihm meine, sondern zu dem Glauben veranlasst wird, dass man es nur tyrannisiren wolle. Das zu nachsichtig behandelte Kind erfährt nicht die genügende Anregung, seine schlummernden geistigen Kräfte zur Entwickelung zu bringen. Noch schlimmer ist das schon geschilderte Verfahren des Gehenlassens, das zu vollständiger geistiger Verkümmerung führen muss. „O wie viele dieser Blödsinnigen sind es erst geworden“, behauptet M. Jaeger*) sehr richtig, „durch Vernachlässigung in der Jugend, durch Verkennung und Unkenntnis ihres geistigen Zustandes und durch rücksichtslose Unbarmherzigkeit! Wie oft wurde der letzte Geistesfunke des Verstandes und Gedächtnisses, der bei liebevoller, vernünftiger Behandlung und Erziehung hätte geweckt und ausgebildet werden können, für immer ausgelöscht!“

Für die Erziehung eines geistesschwachen oder schwachbefähigten Kindes kann meiner Überzeugung nach am zweckmäßigsten eine gut organisirte Anstalt Sorge tragen; aber auch dem elterlichen Hause bleibt, falls das Kind nicht frühzeitig einem geeigneten Kinder-Asyl übergeben wird, viel zu thun übrig, es für die Erziehung in der Anstalt sorgfältig vorzubereiten. Das geschieht zunächst dadurch, dass man, noch mehr als bei einem geistig normalen Kinde, auf eine kräftige Entwickelung des Körpers durch gute Pflege und angemessene Bewegung in gesunder Luft bedacht ist. Um das schlummernde Geistesleben zu wecken, suche man frühzeitig die Selbstthätigkeit des Kindes anzuregen. Man bemühe sich, es durch unausgesetzte Übungen daran zu ge-

---

*) Idiotismus und Schwachsinn. Ein Wort an Geistliche, Lehrer und Eltern von M. Jaeger, Pfarrer und Kgl. Districtsschulinspector in Kirchmohr (Rheinpfalz); s. Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, VII (XI.) Jahrgang, Nr. 1 und 2, S. 12 und 13.

wöhnen, sich selbstständig an- und auszukleiden, sich zu waschen, seine natürlichen Bedürfnisse zu befriedigen; man belehre es früh, wie es sich beim Essen zu verhalten habe, u. dgl. m. Ein normales Kind lernt ja diese Dinge spielend, oft ohne Unterweisung, durch Beobachtung; beim geistesschwachen ist jedoch eine fortdauernde Übung nothwendig, die oft erst nach Jahren zu einem wahrnehmbaren Resultate führt. Dazu fehlt es jedoch den Eltern in der Regel an der nöthigen Geduld und Ausdauer, oder sie halten ihr Kind noch nicht für Belehrungen zugänglich und lassen darüber ein Jahr der Kindheit nach dem anderen unbenutzt verrinnen. Beispielsweise wurde mir vor fünf Jahren ein im 9. Lebensjahre stehender Knabe zugeführt, den man bis zu jener Zeit mit der größten Nachsicht behandelt hatte. Er konnte sich weder selbstständig an- noch auskleiden, verstand sich nicht zu waschen, schlief niemals in einem dunklen Zimmer und fürchtete sich vor dem kleinsten Hunde, der ihm auf der Straße begegnete. Auf meinen Rat wurde die Nachtlampe ausgelöscht, und der Knabe gewöhnte sich in kurzer Zeit, im Dunkeln zu Bette zu gehen. Beim Waschen stellte er sich anfangs sehr ungeschickt an; doch da ihm dasselbe Vergnügen machte, konnte er daran, wenn auch langsam, ohne große Mühe gewöhnt werden. Auch beim An- und Auskleiden musste er hilfreiche Hand leisten, wenngleich es anfänglich nicht selten vorkam, dass er u. a. die Beinkleider auf die Arme zu streifen versuchte. Nach etwa einem Jahre bedurfte er keiner Hilfe mehr; auch die Furcht ist ihm durch allmähliche Gewöhnung genommen worden. Er hat nicht unbedeutende geistige Fortschritte gemacht; diese würden noch größer sein, wenn das Elternhaus frühzeitiger für seine Erziehung Sorge getragen hätten.

Von besonderer Wichtigkeit ist die Gewöhnung an Reinlichkeit und Sauberkeit. Je mehr die Mutter darauf hält, dass das Kind stets saubere Hände und ein reines Gesicht hat; je häufiger es angewiesen wird, das Taschentuch zu gebrauchen und auf die regelmäßige Befriedigung seiner Bedürfnisse zu achten; je mehr Sorgfalt auf die Kleidung des Kindes verwandt wird: desto mehr wird es daran gewöhnt werden, selbst auf sich zu achten, desto leichter wird es auch für andere Belehrungen zugänglich gemacht werden. Gleichgiltigkeit gegen die Umgebung und Stumpfsinn müssen sich folgerichtig mehr und mehr verlieren, und demgemäß wird das Bewusstsein von Menschenwürde immer mehr hervortreten. Wenn die Mutter stets mit Liebe und Sorgfalt auf ihr Kind achtet, wird es auch vor so manchen üblen Angewohnheiten bewahrt bleiben, zu denen z. B. das Bekauen der Fingernägel und unruhige Bewegungen des Körpers gehören, deren spätere Beseitigung oft sehr große Mühe macht. Auch zum Spiel und zu einfachen häuslichen Verrichtungen muss das Kind recht fleißig angehalten und angeleitet werden. Nicht immer werden solche Versuche leicht gelingen; aber auch der kleinste Erfolg ist schon für seine Zukunft von hohem Wert. Man benutze zu diesem Zwecke Bauklötze, Bälle, farbige Täfelchen und Steine, also Gegenstände, die durch ihre Form und Farbe äußerlich leicht in die Augen fallen und unterschieden werden können. Man gebe dem Kinde etwas zu tragen, lasse einen Ball holen, lasse einen Korb mit Klötzen füllen, diesen auf oder unter den Tisch oder in den Schrank stellen. Solche und ähnliche Beschäftigungen regen die Willenskraft des schwachbegabten Kindes an und erheben es allmählich auf eine höhere Geistesstufe, namentlich wenn dieselben mit Sprechübungen verbunden werden. Es handelt sich hier-

bei gar nicht um die Ertheilung eines systematischen Sprachunterrichts, sondern nur darum, das Kind zu veranlassen, die ihm gezeigten und von ihm benutzten Dinge mit ihren Namen zu benennen, über deren Verwendung zu sprechen, sowie einzelne Eigenschaften derselben mit Worten anzugeben. Auch achte man gewissenhaft darauf, dass es stets seine Wünsche, so weit es dazu imstande ist, nicht in Gebärden und Zeichen, sondern ausschließlich in Worten zu erkennen gibt und diese laut und deutlich ausspricht; sinnloses Schwatzen suche man aber möglichst zu unterdrücken. Der Umgang mit geistig normal gebildeten Altersgenossen muss von Erwachsenen streng controlirt werden, damit es vor ungebürlichen Zurücksetzungen und Neckereien bewahrt bleibe.

* *
*

Wenn auch die Ausbildung eines geistesschwachen Kindes im Elternhause so sorgfältig wie möglich überwacht und gefördert wird, so muss doch, wie schon hervorgehoben wurde, der Schwerpunkt auf die Erziehung in einer für diesen Zweck geeigneten Bildungsanstalt gelegt werden. Mit der Gründung solcher Institute hat man in Deutschland erst vor ungefähr 50 Jahren begonnen. Dr. C. F. Kern errichtete 1839 zu Eisenach die erste deutsche, später nach Möckern verlegte und noch bestehende Idiotenanstalt. Die erste preußische wurde am 20. September 1845 zu Schreiberhau im Riesengebirge eröffnet*). Pfarrer Ritter in Neumünster behauptete auf der Schweizerischen Conferenz für das Idiotenwesen zu Zürich im Juni 1889**), dass in Deutschland etwa 30 Anstalten vorhanden wären, in denen sich ungefähr 5000 Idioten in Pflege befänden. Diese Angaben sind jedoch nicht zutreffend; denn die Statistik „über das gesammte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886“***) führt allein für Preußen 31 Anstalten für Idioten und Epileptiker mit 1521 Zöglingen im schulpflichtigen Alter auf. In ganz Deutschland bestanden nach den Mittheilungen des Pfarrers Dr. Sengelmann auf der VI. Conferenz für das Idiotenwesen zu Braunschweig im September 1889†) 41 Anstalten mit 6000 Zöglingen; außerdem sind in den letzten zwei Jahrzehnten noch viele Anstalten gegründet worden, die sich ausschließlich der Behandlung Epileptischer widmen. Von den 6000 Zöglingen werden 2400 unterrichtet, 1850 nur beschäftigt, und 1700 sind nur Gegenstand der Pflege. In Nr. 1 des VI. Jahrgangs der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer hat Dr. Sengelmann eine statistische Übersicht über diese 14 deutschen Idiotenanstalten gegeben††). Sämmtliche preußischen Institute sind — die Idiotenanstalt zu Dalldorf ausgenommen, welche von der Stadt Berlin unterhalten wird — Privatanstalten, zum Theil Unternehmungen einzelner Personen, zum Theil von Vereinen und Corporationen gegründet, und tragen

---

*) Statistik des preußischen Volksschulwesens vom Jahre 1886, herausgegeben 1889 von Dr. R. Schneider, Geh. Ober-Regierungsrath und vortragendem Rat im Cultusministerium und Dr. Petersilie, Professor und Mitglied des Königl. statistischen Bureaus.

**) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. (IX.) Jahrg., Nr. 2, S. 20.

***) pag. 521, Tabelle 46.

†) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. Jahrg., Nr. 3 und 4, S. 37.

††) Die Idiotenanstalten Deutschlands im Jahre 1889 von Pastor Dr. Sengelmann, Director der Alsterdorfer Anstalten.

einen theils privaten, theils öffentlichen Charakter. Sie sind also, wie auch die meisten anderen deutschen Institute ähnlicher Art, Wolthätigkeitsanstalten, die meistens von besonderen Curatorien verwaltet werden und unter der Aufsicht des Staates stehen, auch häufig aus Staatsmitteln unterstützt werden. Eigentliche Staatsanstalten sind meines Wissens nur die Institute zu Hubertusburg, Darmstadt und Schwerin. Zur genaueren Information verweise ich noch auf die Schrift: „Das Blinden-, Idioten- und Taubstummen-Bildungswesen“ von Merle, Sengelmann und Söder, Norden 1887. Einzelne Anstalten nehmen nur Unterrichtsfähige auf, andere schließen Epileptiker aus, andere enthalten zugleich Asyle für ältere Idioten; viele Bildungsunfähige werden auch in Landarmenhäusern untergebracht. Mit Bezug auf die verschiedensten Kategorien der Zöglinge berichtet Dr. Sengelmann, dass sich in 27 deutschen Anstalten unter 5000 Insassen 1171 Epileptiker befinden; in 23 Anstalten waren sie weder beim Wohnen, noch beim Unterricht von den anderen Zöglingen getrennt. Die Idiotenanstalt zu Dalldorf enthielt nach dem Berichte vom Jahre 1887/88*) unter 203 Zöglingen, welche einschließlich der Entlassenen und Gestorbenen bis ult. März 1888 Aufnahme gefunden hatten, 40 Epileptiker, von denen 26 mit apathischer, 14 mit exaltirter Idiotie behaftet waren, also über 20 Procent. Die Erziehungs- und Pflegeanstalt zu Langenhagen bei Hannover, am 2. Januar 1862 eröffnet, hatte nach ihrem Bericht vom Jahre 1889 438 Kranke, darunter 74 Epileptische, also 17 Procent**). Unter den 239 Zöglingen, welche die Idiotenanstalt zu Kiel bis zum Schlusse des Jahres 1888 aufgenommen hatte, befanden sich 16 Epileptiker und 40, die nach Aussage der Eltern in früheren Jahren an Krämpfen gelitten hatten***). Aus dem 40. Jahresbericht der Heil-, Pflege- und Beschäftigungs-Anstalt Mariaberg ersehen wir, dass sich unter den bis zum 30. Juni 1887 aufgenommenen 466 Zöglingen im ganzen 49 Epileptiker, also gegen 11 Procent befunden haben. In dem 42. Jahresbericht der Stettener Anstalt vom Jahre 1890†) lesen wir, dass sich unter 342 Kranken 160 Epileptiker befunden haben, also fast 50 Procent. Im letzten Berichtsjahr waren 48 Epileptiker und 36 Idioten hinzugekommen. Zum Glück sind dem Berichte zufolge die Schwachsinnigen von den Epileptikern getrennt und beiderseits sogar die Knaben von den Mädchen, die Jüngeren von den Älteren, die Schüler von den Arbeitern. So getrennt, lässt sich nichts dagegen einwenden, dass die Anstalt Schwachsinnige und Epileptiker mit einander beherbergt. Ob dies aber gerade „naturgemäß“ ist, wie Director Schall, Leiter der Anstalt zu Stetten, behauptet††), möchte ich bezweifeln. Er ist der Ansicht, dass das Zusammensein beider Arten von Kranken in einer Anstalt keine schädlichen Folgen habe. Nun aber wird, wie Director Schall selbst anführt, mancher Schwachsinnige mit der Zeit von epileptischen Krämpfen befallen, und mancher Epileptische wird schwachsinnig.

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. Jahrg., Nr. 3 und 4, S. 59.

**) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. Jahrg., Nr. 3 und 4, S. 58 und 59.

***) Zeitschrift für die Behandl. etc. IV. (VIII. Jahrg., Nr. 1, S. 12ff.

†) Ebendaselbst. VI. (X.) Jahrg., Nr. 5, S. 78ff.

††) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. IV. (VIII.) Jahrg., Nr. 5 und 6, S. 82ff.

Die letztere Erscheinung ist ja psychologisch leicht zu erklären. Sollte aber der zuerst angeführte Übelstand nicht bisweilen diesem Zusammenleben zugeschrieben werden müssen? Pastor Dr. Sengelmann gibt wenigstens die Möglichkeit zu.*) Er verschweigt nicht, dass man früher vielfach der Meinung begegnete, die Epileptiker könnten einen nachtheiligen Einfluss auf die Idioten ausüben, theils dadurch, dass auch bei diesen häufig epileptische Krämpfe hervorgerufen werden, theils in der Weise, dass ihr Nachahmungstrieb Simulationen erzeugt. Auch bestreitet er nicht, dass sich solche Übelstände, wenn auch nur selten, herausgestellt haben können; doch glaubt er, dass sie sich vielfach durch umsichtige Leitung und Überwachung verhüten lassen. Dass dies aber nicht immer möglich ist — das Zugeständnis muss Dr. Sengelmann doch machen — und das genügt, wenigstens der vollständigen räumlichen Trennung das Wort zu reden. Ein Gewinn erwächst durch ein solches Zusammenleben weder den Idioten, noch viel weniger den Epileptikern, noch den Erziehern an Idiotenanstalten; es sind also nicht gewissen Nachtheilen gewisse Vortheile gegenüberzustellen. Wir sehen nur unangenehme Folgen und Gefahren für alle Betheiligten; bisher hat man aber leichten Herzens über diese Übelstände hinweggesehen, und selbst Dr. Sengelmann findet die Frage, ob Idioten und Epileptiker gemeinsam erzogen werden dürfen, durch die eingeführte Praxis zur Zufriedenheit gelöst.

Zur besseren Beleuchtung dieser Verhältnisse dürfen wir nur einmal einen Blick in unsere Volks- und höheren Schulen werfen. Wie unangenehm ist es da schon für Lehrer und Schüler, wenn sich in einer Classe ein einziges Kind vorfindet, das bisweilen von epileptischen Krämpfen befallen wird! Und nun versetze man sich täglich vom Morgen bis zum Abend in eine Umgebung von 20 oder 40 und noch mehr Epileptischen! Hinterlässt schon der zeitweilige Anblick eines an Krämpfen leidenden Kindes einen keineswegs erfreulichen Eindruck bei normalen Altersgenossen, so ist klar, dass ein beständiger Umgang mit solchen Epileptikern auf Geist und Gemüth körperlich gesunder Idioten nur höchst nachtheilig wirken kann; zum mindesten wird bei ihnen eine immer größere Stumpfsinnigkeit und Gleichgiltigkeit gegen alle das Mitgefühl erregenden Zustände im menschlichen Leben zutage treten. Haben aber die Idioten einen geringeren Anspruch darauf, dass man ihre Gefühle schont, als körperlich und geistig normal gebildete Kinder? Man wird doch keinesfalls behaupten wollen, dass das Mitgefühl und der ästhetische Sinn in einem armen Schwachsinnigen nicht geweckt zu werden braucht. Müsste man ihn, den an sich schon so Unglücklichen, nicht umsomehr vor allen schädlichen Einflüssen zu bewahren suchen, wenn seine Erziehung überhaupt einen Zweck haben soll? — Wie stellt sich aber Director Schall zu dieser Frage? Er sagt einfach: „Abgesehen davon, dass sehr schwere Epileptiker so viel als möglich (also auch nicht immer! — Der Verf.) von anderen ferngehalten werden, ist es Erfahrungsthatsache, dass die Schwachsinnigen sich bald an die Anfälle gewöhnen und durch dieselben nicht alterirt werden, was theilweise mit der größeren oder geringeren Gefühlsabstumpfung, welche bei manchen stattfindet,

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. Jahrg., Nr. 3 und 4, S. 45.

zusammenhängt.*) Das habe ich leider auch erfahren, und ich war mit mir sehr unzufrieden, dass ich mich dieser „Gefühlsabstumpfung“ gegenüber für machtlos bekennen musste, weil es nicht in meinen Befugnissen lag, ein Radicalmittel anzuwenden, nämlich die gänzliche Trennung dieser in vieler Hinsicht so wesentlich verschiedenen Kranken. Director Schall wundert sich nicht darüber, dass solche Anstalten, in denen eine Trennung nicht vorgesehen ist, gewissermaßen systematisch die Gefühlsverwahrlosung oder „Gefühlsabstumpfung“ fördern helfen. Er erkennt darin gar keinen traurigen Übelstand und scheint es für selbstverständlich zu halten, dass das Gefühlsleben der Idioten keinen Anspruch auf Berücksichtigung seitens des Erziehers machen darf. Daher ist es auch erklärlich, warum ihm die von den Kreisarmen-Verbänden geplanten Kreisanstalten in Württemberg, die als Versorgungsstätten der mit den verschiedensten physischen und psychischen Mängeln und Gebrechen Behafteten dienen sollen, so sympathisch sind.**) Die Bekämpfung eines solchen pädagogischen Standpunktes will ich hier nicht versuchen. Bemerken will ich nur noch, dass auch auf gewisse Epileptiker der Umgang mit Idioten nachtheilig wirken muss. „Wie aber, wenn bei der Unterbringung der Patienten der Schwachsinn noch wenig hervortritt, oder wenn der geistige Zustand noch ein normaler zu sein scheint? Dann werden im Interesse des Patienten die Idioten gefürchtet.“***) So Pastor Dr. Sengelmann. Er fährt fort: „Wir widersprechen allerdings dem Zuge nicht, der für solche Fälle auf diejenigen Anstalten gerichtet ist, die nur um der Epilepsie willen aufnehmen“. In seinen Worten liegt also das Eingeständnis, dass selbst solche Epileptiker, bei denen noch nicht einmal Spuren von Schwachsinn erkennbar sind, in Idiotenanstalten untergebracht werden. Man könnte fast mit demselben Recht jeden Nervenleidenden einer Irrenanstalt übergeben, weil Neurasthenie häufig Irrsinn zur Folge hat. Wenn in den Anstalten für Epileptische die geistig Intakten auch mit Blöden zusammenleben oder mit solchen, die infolge häufiger Krampfanfälle allmählich erblöden, wie Dr. Sengelmann behauptet, und wie auch der Director der Schweizerischen Anstalt für Epileptische in Zürich, F. Kölle, zugesteht,†) so ist durch diese Erklärung nur ein neuer Übelstand aufgedeckt, aber kein Beweis für die Unschädlichkeit des Zusammenlebens von Idioten und Epileptikern erbracht worden. Es ist übrigens gar nicht nothwendig, dass die Anstalten für Epileptische ihre Zöglinge entlassen, sobald sich die Erfolglosigkeit der Heilversuche herausstellt, wenn in den Instituten nur für deren räumliche Trennung, bezw. Unterbringung in eine Zweiganstalt Sorge getragen wird. Zu dieser Ansicht bekennt sich auch Director Kölle in seinem Aufsatz: „Einiges über Unterricht und Erziehung epileptischer Kinder.“ ††) Director Schall hingegen scheint auch die für Epileptiker hervortretenden Nachtheile

---

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. IV. Jahrg., Nr. 5 und 6, S. 82.

**) Siehe den 42. Jahresbericht der Heil- und Pflege-Anstalt für Schwachsinnige und Epileptische zu Stetten und Nr. 6 des VI. (X.) Jahrganges der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. S. 90ff.

***) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. Jahrg., Nr. 3 und 4, S. 45.

†) Ebenda. III. Jahrg., Nr. 5, S. 93ff und No. 6, S. 97ff.

††) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. III. Jahrg., Nr. 5, S. 93ff und Nr. 6, S. 97ff.

des Zusammenlebens nicht zu kennen oder wenigstens nicht zu beachten; denn er erwähnt nur, dass manche von ihnen auf die geistige Entwickelung einzelner Idioten einen günstigen Einfluss auszuüben vermögen. Er sagt nämlich: „Hinwiederum sind die in der Regel besser begabten Epileptiker ein gutes Ferment für die Schwachsinnigen, besonders in der Schule.“ *) Ob sich das so verhält, ist zweifelhaft, doch die Richtigkeit der Thatsache auch zugegeben, läge darin noch lange kein Grund, das Zusammenleben zu befürworten. Ihm scheint nur eine Lichtseite von zweifelhaftem Werte bekannt zu sein, während er an den Schattenseiten achtlos vorübergeht.

Für die Nothwendigkeit der Trennung spricht auch der Umstand, dass viele Idiotenanstalten von Pädagogen oder Geistlichen geleitet werden, in denen der Arzt der Regel nach nur bei Krankheitsfällen zu Rathe gezogen wird. Epileptiker bedürfen aber einer beständigen ärztlichen Behandlung, bezw. Beaufsichtigung; daher empfiehlt es sich, dass eine Epileptikeranstalt von einem Arzte geleitet werde. Wenn das nicht überall der Fall ist, kann man das nur bedauern, und wenn sogar der Vorsteher der Colonie für Epileptische „Bethel“ bei Bielefeld, Pastor von Bodelschwing, in einer Schrift**) behauptet, dass der Besuch des Arztes aufregend wirke, so ist es des Mediciners Sache, dieser Ansicht gegenüber entschieden Stellung zu nehmen.

Die Idiotenanstalten nehmen in der Regel auch taubstumme, schwerhörige und blinde Schwachsinnige auf. So hatte beispielsweise die Idiotenanstalt in Dalldorf nach dem Jahresbericht von 1889/90 einen taubstummen und einen blinden Zögling. In der Anstalt zu Langenhagen befanden sich unter den im Jahre 1888 aufgenommenen 70 Zöglingen 8 Schwerhörige, 3 Taubstumme und eine Blinde. In Mariaberg waren dem 40. Jahresbericht gemäß während der Zeit des Bestehens der Anstalt 13 Taubstumme, also 2,79 %, und 6 Blinde, etwa 1,29 % der Zöglinge, aufgenommen worden. Die Zahl der Taubstummen in Deutschland ist nicht gering, und solche, welche infolge ihrer Taubheit idiotisch werden, falls sie ohne Ausbildung aufwachsen, dürften gar nicht so selten anzutreffen sein. Die Bildung schwachsinniger Taubstummer erfordert oft ganz besondere Energie, und die Kenntnis des Taubstummenunterrichts ist dazu unerlässlich. Dr. B. Knapp gibt an,***) dass bei den von ihm vorgenommenen Untersuchungen sich unter 159 Kretinen und Idioten 34 als vollkommen taubstumm, 97 aber als mit schlechtem oder sehr schlechtem Gehör begabt erwiesen hätten. Man ist in fachmännischen Kreisen bis heute noch sehr zweifelhaft, in welchen Instituten mit solchen Complicationen behaftete Schwachsinnige am vortheilhaftesten unterzubringen sind; daher ist diese Sache schon mehrmals auf den Conferenzen für das Idiotenwesen erörtert worden. Dr. Kind, der ehemalige Director der Idiotenanstalt zu Langenhagen, warf beispielsweise in der Conferenz für Idioten-Heilpflege zu Stuttgart (1880) die Frage auf: „Ist es wünschenswert, dass in größeren Taubstummenanstalten eigene Classen für schwachbefähigte Taubstumme errichtet

---

*) Ebenda. IV. Jahrg., Nr. 5 u. 6, S. 82.

**) Christlicher Rathgeber für Epileptische von Pastor von Bodelschwing. Bielefeld, Druck von R. Mainz Nachfolger, 1889.

***) Dr. B. Knapp, Beobachtungen über Idioten- und Kretinen-Anstalten und deren Resultate. Graz 1879. Verlag von Leuschner & Lubensky.

werden, oder sind letztere den Idiotenanstalten zuzuweisen?"*) Es wurden für beide Arten des Unterrichts Gründe angeführt. Auch in Bezug auf schwachsinnige Blinde wurde diese Frage eingehend besprochen. Zuletzt gelangte der Antrag zur Annahme: „Es ist wünschenswert, dass schwachsinnige taubstumme Kinder in besonderen Anstalten womöglich von Taubstummenlehrern unterrichtet werden." Solche Anstalten bestehen schon in Sachsen und Württemberg, auch in Kopenhagen. In Sachsen ist seit 1888 auch eine Erziehungsanstalt für schwachsinnige Blinde in Königswartha bei Bautzen eröffnet worden. Sachsen ist meines Wissens bis jetzt auch der einzige deutsche Staat, der für Schwachsinnige Schulzwang eingeführt hat.

Auf der Schweizerischen Conferenz für das Idiotenwesen, die im Jahre 1889 in Zürich tagte, hielt Erhart, Director der Taubstummen-Anstalt zu St. Gallen, ein Referat über schwerhörige Schwachsinnige und knüpfte hieran auch den Wunsch, es möchten für dieselben besondere Anstalten gegründet werden, die als Filialen der Taubstummen-Anstalten gelten könnten. Wo besondere Institute nicht bestehen, haben sich die Taubstummen- und Idiotenanstalten bisher in solche Zöglinge theilen müssen. Dr. med. Wildermuth, der frühere ärztliche Vorstand der Heil-Pflege-Anstalt zu Stetten, zur Zeit Leiter einer „Klinik für Nervenkranke kindlichen und jugendlichen Alters" zu Stuttgart, will jedoch nicht nur die schwerhörigen, sondern auch die taubstummen Schwachsinnigen den Idiotenanstalten übergeben wissen.**)

Gegen die Aufnahme taubstummer, wie blinder Schwachsinniger in einer Idiotenanstalt hat auch Pastor Sengelmann nichts einzuwenden, wenn nur in der Anstalt Lehrkräfte vorhanden sind, die den Taubstummen-, bezw. Blinden-Unterricht verstehen.***) Das ist nun nicht immer, vielleicht sogar höchst selten der Fall. Wie sollten die Idiotenanstalten auch über solche Lehrkräfte verfügen können, namentlich wenn es sich nur um eine geringe Zahl von Blinden oder Taubstummen handelt? Der Idiotenlehrer ist kein Universalgenie; man kann ihm nicht zumuthen, dass er jederzeit außer seinem Amte zugleich das eines Taubstummen- oder Blindenlehrers verwaltet. Es ist weit eher möglich, einen Idiotenlehrer durch einen Taubstummen- oder Blinden-Lehrer zu ersetzen, als dies umgekehrt der Fall ist. Alle diese Bedenken sind mit einem Schlage gelöst, wenn taubstumme, schwerhörige und blinde Schwachsinnige besonderen Abtheilungen oder Zweiganstalten von Taubstummen- oder Blinden-Instituten überwiesen werden. Bei der großen Vielgestaltigkeit, den unzähligen Graden des Idiotismus werden die Idiotenanstalten trotzdem noch immer eine große Zahl heterogener Formen aufzuweisen haben.

Leider hat sich die Praxis herausgebildet, in eine Idiotenanstalt der Regel nach alles aufzunehmen, was anderweitig nicht unterzubringen ist; sie enthält häufig ein Conglomerat von Missgestalten und Gebrechlichen der verschiedensten Art. Dann ist sie ein trauriger Sammelort unsagbaren menschlichen Elends. Die Gesellschaft glaubt ihre Pflicht erfüllt zu haben, wenn sie diesen Unglücklichen ein gemeinsames Asyl gewährt. Dass solche Wesen auch Anspruch haben, ihrer Individualität gemäß behandelt zu werden, und dass dies

*) Dr. Knapp, Besuch von Idiotenanstalten und der Conferenz für Idioten-Heilpflege in Stuttgart 1880. Graz 1881. Verlag von Leuschner & Lubensky, S. 46.
**) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. V. Jahrg., Nr. 2, S. 23.
***) Ebenda. V. Jahrg., Nr. 3 und 4, S. 44.

in Centralstationen nur dann möglich ist, wenn sie so groß sind, dass gleichartige oder ähnliche Abnormitäten vereinigt und die heterogenen Elemente von einander getrennt werden können, wird heutzutage noch viel zu wenig berücksichtigt. M. Jaeger*) behauptet ganz richtig, dass viele Eltern ein Schauder befällt, wenn sie nur an eine Anstalt denken. Er nennt sie deshalb thöricht; doch ich kann ihm darin nicht unbedingt beipflichten, sondern finde es aus den soeben angeführten Gründen sehr begreiflich, dass manche Eltern ihr schwachsinniges Kind lieber privatim auszubilden suchen, ehe sie es einem Institute anvertrauen. Vor mehreren Jahren traf ich einmal mit einer ärmlich gekleideten Frau zusammen, die von einem idiotischen Mädchen begleitet wurde. Sie erzählte mir, dass sie ihre Tochter soeben aus einer Idiotenanstalt abgeholt, in der sich dieselbe ungefähr 14 Tage aufgehalten hatte. Der Anblick der Epileptiker, der verschiedensten Missgestalten etc. hatte auf sie, die Frau, einen so schrecklichen Eindruck gemacht, dass sie es für gerathen erachtete, ihre Tochter schleunigst wieder aus der Anstalt, in der dieselbe sogar eine Freistelle erhalten hatte, herauszunehmen. Die Mutter wollte trotz ihrer Armuth die Tochter lieber in ihrem Hause erziehen, als sie Jahre hindurch in solcher Umgebung belassen. Ihre Tochter hätte dort ihrer Meinung nach nur geistig verkümmern müssen. Zwar glaube ich trotzdem, dass das Kind in der Anstalt besser aufgehoben gewesen wäre als im Elternhause; aber verargen kann man es dem Mutterherzen nicht, wenn es das körperlich ganz wol gebildete Kind nicht einem Institute anvertrauen will, das alle Abnormitäten des Körpers und Geistes aufweist, ohne dieselben räumlich zu trennen. Wie in jedem größeren Krankenhause besondere Abtheilungen für bestimmte Kranke bestehen, die von einander räumlich geschieden sind, so und noch weit mehr müssten in einer Idiotenanstalt die verschiedenen Kategorien von Zöglingen — blinde, taubstumme, epileptische Idioten etc. — wenn sie einmal in einer Anstalt vereinigt sind, in besonderen, getrennten Abtheilungen untergebracht werden; allerdings dürften auch die geeigneten Lehrkräfte und ein ständiger ärztlicher Rathgeber nicht fehlen. Mit Rücksicht auf die Complicirtheit dieses Abteilungssystems dürfte jedoch die Einrichtung getrennter Anstalten vorzuziehen sein.

Die Vereinigung so vieler heterogener Formen des geistigen Zustandes war bisher ein Übelstand, den man sich schon gefallen lassen musste, weil man wenigstens das Gute in Ermangelung des Besseren schaffen wollte, weil man oft den localen Verhältnissen Rechnung tragen mustte, weil die meisten Anstalten ihr Dasein und Bestehen humanitären Bestrebungen zu danken haben, und endlich die Zeit für die Entwickelung und den weiteren Ausbau dieser Wolthätigkeitsinstitute noch zu kurz ist, als dass man schon etwas Vollkommenes hätte schaffen können.

Man darf auch nicht glauben, dass eine Anstalt, wie sie mir als Ideal vorschwebt, ihre Zöglinge geistig viel weiter entwickeln werde als ein Institut, dessen Einrichtung primitiverer Natur ist. Das ist einfach unmöglich, weil die Erziehung mit bestimmten geistigen Abnormitäten zu thun hat, die der Ausbildung ganz bestimmte Grenzen setzen. So gering ich aber auch die

*) M. Jaeger, Idiotismus und Schwachsinn. S. Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. VII. (XI.) Jahrg., Nr. 1 und 2, S. 18.

Differenz der Geistesentwickelung der Zöglinge beider Anstalten veranschlage, um so höher stelle ich den Unterschied der Resultate, die in moralischer und ästhetischer Beziehung gewonnen werden. Können wir, die wir auf das Gemüthsleben geistesgesunder Kinder so großen Wert legen und ängstlich besorgt sind, dass Auge und Herz des Kindes sich nur am Schönen und Guten erfreuen, wol gleichgiltig zusehen, dass das Gemüthsleben eines armen schwachsinnigen Kindes durch den beständigen Verkehr mit noch unglücklicheren Wesen gänzlich verkümmert?

Kielhorn hat recht, wenn er der Ansicht ist, dass geistig zurückgebliebene unter normal beanlagten Kindern in ihrem Gefühlsleben geschädigt werden. Man macht thatsächlich die Erfahrung, dass sie infolge der steten Zurücksetzung seitens ihrer gesunden Mitschüler und der geringeren Berücksichtigung, die sie seitens der Lehrer erfahren können, „vollständig muthlos, verstimmt und verbissen, tückisch und boshaft werden."*) Es wird dadurch nicht selten, wie er meint, der Grund zu einer späteren Verbrecherlaufbahn gelegt. Man schneidet aber nicht ein krankes Reis von einem gesunden Baum, um es auf einen noch kränkeren Stamm zu pfropfen. Das geschieht jedoch, wenn Schwachbefähigte einer Anstalt übergeben werden, in der sich geistig tiefer Stehende aller Kategorien vereinigt vorfinden. Was Kielhorn über das Ziel, das sich die „Hilfsschulen" zu stecken haben, anführt,**) kann auch auf alle Idiotenanstalten bezogen werden. Es kommt wirklich nicht auf die Aneignung einer großen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten an, sondern auf die Belebung und Läuterung des Gemüths, die Kräftigung und Leitung des Willens. Diese erziehlichen Aufgaben treten leider zu wenig in den Vordergrund, und sie können es auch nicht in einem Institute, dessen ganze Einrichtung nur auf Verstandes- und manuelle Thätigkeit Gewicht legt. Gemüthsbildung lässt sich am allerwenigsten bei Idioten durch den Unterricht erzielen, und seine etwaigen Resultate werden vollständig paralysirt durch den nachtheiligen Einfluss einer unpassenden Umgebung des Kindes.

Wenn Kielhorn ferner die Erfahrung gemacht hat, dass der Verkehr vollsinniger Kinder mit geistig zurückgebliebenen während der Schulzeit den ersteren zum Nachtheil gereicht, da „das Mitleidgefühl, welches nie genug gepflegt und geläutert werden kann",***) bei ihnen abgestumpft werden muss, so wird er consequenter Weise auch meiner Behauptung zustimmen, dass das Gefühlsleben schwachsinniger Kinder, die nicht nur während der Schulstunden, sondern während des ganzen Tages das größte menschliche Elend jahrelang vor sich sehen, furchtbar geschädigt wird, wie ich das betreffs des Umgangs zwischen Idioten und Epileptikern schon früher angedeutet habe. Dass sie, theilnahmslos gegen jedes Leid, nach ihrer Entlassung aus der Anstalt vielleicht ebenfalls die Verbrecherlaufbahn einschlagen, wie viele von denen, die mit normal beanlagten Kindern erzogen werden, ist zum mindesten nicht ausgeschlossen.

Das Amt eines Erziehers erinnert an die Thätigkeit eines Gärtners. Wie

---

*) H. Kielhorn. Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. Siehe Pädagogium. 8. Jahrgang, 6. Heft, S. 363.

**) Ebenda.

***) H. Kielhorn. Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. S. Pädagogium, 8. Jahrg., 6. Heft, S. 363.

behandelt dieser ein krankes junges Bäumchen, das der schlechten Bodenbeschaffenheit wegen nicht gedeihen will? Er verpflanzt es in ein besseres Erdreich, damit es gesunde und sich kräftige. So muss auch der Erzieher handeln. Wie der Frühlingsfrost das Leben einer jungen Pflanze vernichten kann, so wird auch das Gefühlsleben eines geistesschwachen Kindes in einer solchen, alle heterogenen Elemente enthaltenden Anstalt mehr und mehr erstarren, während es doch gerade sorgfältig gehegt und gepflegt werden sollte. Mit Unrecht schreibt man das geringe Interesse, dass viele solcher Kinder bei aller Freundlichkeit in ihrem Wesen und großen Empfänglichkeit für liebevolle Behandlung den Leiden und Freuden ihrer Kameraden entgegenbringen, ausschließlich ihrem mangelhaften geistigen Vermögen zu. Die Psychologie lehrt uns, dass die Gemüthsbildung in keinem unmittelbaren Zusammenhange mit der Geistesbildung steht, und der Herbartsche Standpunkt, dass der Grad der Gemüthsbildung von dem Grad der Entwickelung des Vorstellungsvermögens abhängig sei,*) hat längst seine wissenschaftliche Widerlegung gefunden. Nach Lotze**) z. B. sind die Vorstellungen und deren gegenseitige Beziehungen nicht als die zureichende Ursache der Gefühle anzusehen, sondern nur als die veranlassenden Reize, auf welche reagirend die Seele selbst erst die Gefühle erzeugt, darin ihrer eigenen Qualität einen wesentlich neuen Ausdruck gebend. Auch die Erfahrung im täglichen Leben bestätigt diese psychologische Theorie. Ostermann***) behauptet meiner Meinung nach mit Recht: „Die eigentliche Triebkraft alles Strebens und Wollens liegt nicht im Gebiete des Intellectuellen, sondern allein im Gemüth, daher, wenn dieses nicht für die Ideale des Lebens erwärmt und gewonnen ist, alle Concentration der Gedankenmassen, alle Festigkeit, Klarheit und Einheitlichkeit des Wissens für den Charakter gänzlich bedeutungslos bleibt. Lehrt doch auch die Erfahrung laut genug in Tausenden von Exempeln, dass die bestgeschulten systematischen Köpfe, die durchgebildetsten Philosophen, Ethiker, Theologen etc. oft die erbärmlichsten Charaktere sind, während umgekehrt das simpelste Bauernweib mit einem ärmlichen und unsystematischen Gedankenkreise oft die edelsten Blüten echter Frömmigkeit und Tugend entfaltet.“ Einen ähnlichen Gedanken spricht Paul Schellhals†) aus, wenn er u. a. anführt, „dass in den unteren, ungebildeten Volksclassen, bei denen nicht eine einseitige Verstandescultur abstumpfend gewirkt hat, eine gemüthvolle Freude an der Natur und am Natürlich-Einfachen viel häufiger ist, als unter den gebildeten Ständen, obgleich doch gerade die unteren Volksclassen den Rauheiten des Lebens viel mehr ausgesetzt sind als jene.“ Meine eigene Erfahrung hat mir sogar die Überzeugung aufgedrängt, dass, wenn auch nicht der ästhetische Sinn, so doch die rein sympathischen Gefühle bei Idioten, die sich erst kurze Zeit in der Anstalt aufhalten, oft lebendiger hervortreten als bei geistig nor-

*) Herbarts sämmtliche Werke. Band V, S. 29 ff, S. 70 ff; Band VI, S. 68 ff, S. 105 ff.

**) Lotze, Mikrokosmos, I., S. 200 ff.

***) Dr. W. Ostermann. Die hauptsächlichsten Irrthümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Consequenzen. Oldenburg, Schulzesche Hof-Buchhandlung, S. 205.

†) Schorers Familienblatt, 1890, Nr. 2. Der betreffende Aufsatz trägt die Überschrift: „Gemüthsbildung. Eine Forderung an die Schule.“

malen Kindern. Dass aber ihre weitere Gemüthsbildung nicht gleichen Schritt hält mit der Entwickelung ihres Vorstellungsvermögens, ja dass sie sogar Rückschritte macht, sollte uns eigentlich nicht befremden, wenn wir uns nur immer vergegenwärtigen, welche seelischen Eindrücke ein idiotisches Kind durch den täglichen Umgang mit Missgestalten der mannigfachsten Art aufnehmen muss. Wer diese traurige Thatsache nicht den äußeren Umständen, nicht der Organisation der Erziehungsanstalt, nicht der Schuld der Erzieher zuschreibt, sondern der geistigen Natur des Kindes, vermag die in vieler Hinsicht zwischen Geist und Gemüth bestehenden Grenzen nicht zu unterscheiden. Zwar weiß ich sehr wol, dass die Natur des Idioten nicht nur nach der Seite des Vorstellungsvermögens Defecte zeigt, sondern oft auch in Bezug auf sein Gemüth, und dass dieser Mangel mit dem Wesen der angeborenen oder durch Krankheiten in der ersten Kindheit entstandenen Schwäche zusammenhängt, also zum Wesen der Idioten gehört. Sollte Director Schall vielleicht daraus die Folgerung ziehen, dass die sich oft einstellende „Gefühlsabstumpfung“ bei Idioten nicht zu berücksichtigen und durch erziehliche Mittel zu hintertreiben sei, dann könnte man aus denselben Gründen auch auf die Ausbildung des Geistes verzichten; denn ebenso wenig wie der gemüthliche wird der geistige Defect völlig beseitigt werden können. Es müsste hiernach nahe liegen, die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten ganz aufzuheben und nur die Asyle für Idioten bestehen zu lassen oder neue zu begründen. Das wird jedoch billiger Weise niemand erstreben wollen. Daher dürfte es unbedingt nothwendig sein, um jede Einseitigkeit in der Erziehung zu vermeiden und die gewonnenen Resultate nicht zu gefährden, auch auf die Gemüthsbildung der Idioten mit größter Sorgfalt Bedacht zu nehmen, um das zu erreichen, was schlechterdings erreicht werden kann. Hier wäre ein laisser faire geradezu eine Pflichtverletzung, eine Versündigung an diesen unglücklichen Geschöpfen. Es ist ja sehr zu beklagen, dass Dr. Wildermuth mit seinem Ausspruch Recht hat:*) „Das sittliche Gefühl, das Gewissen, ist ein sehr complicirtes Product, die höchste Errungenschaft der uns vorhergegangenen Culturepochen, dessen nur der ganz normal angelegte Mensch in vollem Maße theilhaftig wird. Das Gefühl der sozialen Verantwortung, das Gefühl des sittlichen: ‚Du sollst‘, ist bei einem defecten Vorstellungsleben nicht denkbar.“ Diese Erkenntnis überhebt uns aber nicht der Pflicht, auf das moralische Gefühl des Idioten erzieherisch einzuwirken, muss uns vielmehr dringende Veranlassung sein, den moralischen Defect so weit als möglich zu mildern und zu heilen, und die Hoffnung auf einen, wenn auch sehr verschiedenartigen Erfolg scheint mir um so gerechtfertigter, da ja nach Dr. Wildermuths eigenem Zugeständnis „auch hier wie beim intellectuellen Defect Abstufungen vom völligen Fehlen bis zu einem an die Norm herantretenden Verhalten“**) vorhanden sind.

*) Dr. Wildermuth. Über die Complicationen der Idiotie. Siehe Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. III. (VII. Jahrg.) Nr. 5, S. 85.
**) Ebenda.

(Schluss folgt.)

Aus der Fachpresse.

4. Zur Logik des Sprachgeistes*) (R. Hildebrand, Deutsch. 1892, V). „Wie verschieden ist z. B. das Verhältnis, das durch ‚mein' als ein Besitzen oder Angehören bezeichnet wird, in: meine Hand, mein Geldbeutel, meine Bücher, meine Mutter, meine Vaterstadt, mein Vaterland, mein Lieblingsdichter, mein Gott — wie verschiebt sich der Begriff, greift vom nächsten ins weitere, weiteste und steigt vom äußersten stufenweise immer mehr ins Innere, Tiefe, Hohe, sodass ein genaues Verfolgen des Gedankens geradezu ein gutes, ein rechtes Stück Philosophie im einfach besten, nicht im Fachsinne ergäbe, einen tieferen Einblick in das Wesen der Verhältnisse, in denen der Schüler, der Mensch mitten inne steht und darin wirken soll, an der Hand der Sprache geboten. Was könnte die Schule Tieferes, Höheres, Wichtigeres leisten? So bleibt immer die Sprache das unerschöpfliche Schatzhaus der edelsten Bildung. Der Lehrer müsste den Schülern davon wenigstens einen Vorschmack geben, unter fünfzig wären wenigstens zehn, bei denen es zündete zu weiterer bleibender Wirkung."

5. Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule (F. W. D. Krause, PZ. 1892, 20. 21). Wert des Unterrichts in der Sprachlehre: a) die grammatischen Bezeichnungen sind ein praktisches Abkürzungs- und Verständigungsmittel für den übrigen Sprachunterricht; b) durch die Zusammenstellungen, Zusammenfassungen, Regeln wird der im übrigen Sprachunterricht erarbeitete Stoff geordnet und zu jederzeitiger Verfügung bereitgestellt. Also nur Bedeutung als Stütze. — Kurze Disposition (aber nicht „unverbrüchliche Norm") der Behandlung einer sprachlichen Erscheinung: 1. Einführung des neu zu Behandelnden (Vorführung der sprachlichen Erscheinung in etlichen Beispielen — Benennung des neu Gewonnenen — Zusammenstellung desselben mit bereits Vorhandenem — Ableitung der Sprachregel und Einprägung des Neuen). 2. Einübung des neu Eingeführten (Übung an Beispielen aus dem Sprachvorrath der Kinder und aus der im Besitze der Kinder befindlichen Literatur). 3. Anwendung des neu Geübten (Verwendung in besonderen schriftlichen Arbeiten und beim ferneren Gebrauche der Sprache überhaupt).

6. Wie gewöhnt man die Schüler an selbstständiges Denken und Sprechen? (Schpr. 1892, 27.) Dargestellt an der Erdkunde von Deutschland. Erste Hauptaufgabe: Übung im Vorstellen. „Eine der wichtigsten Aufgaben der Heimatkunde: das Vorstellen geographischer Objecte tüchtig zu üben, soweit, dass die Hand, wenigstens in Umrissen, das darstellen kann, was der Geist schaut." „Ehe der Geographieunterricht beginnt, muss erreicht

*) Ein zweiter Beitrag, vgl. Deutsch 1892, IV.

sein, dass die Schüler die heimatliche Gegend im ganzen ebensowol als in einzelnen Theilen sich genau vorstellen können und im Kartenbilde nicht ein blosses Bild, sondern etwas Wirkliches schauen." „Beim Kinde zu erreichen, dass die Phantasie sich ein Bild erbaut, das der Wirklichkeit soweit nur irgend möglich entspricht, darin besteht die erste Aufgabe der pädagogischen Kunst im Geographieunterrichte. Die Schwierigkeiten sind ausserordentlich groß und örtlich ganz verschieden."

7. Die Stellung der Topographie im erdkundlichen Unterricht (S. Gorge, Geo. 1891/92, IX). Im allgemeinen: Existenzberechtigung der „politischen Geographie" neben der „physischen" durch Humboldt und Ritter. Die „Geographie" ist durch „Topographie" zu beleben (Goethe), doch sind von dieser „zunächst nur die allgemeinsten Umrisse zu geben, innerhalb derer im Laufe der Zeit gelegentlich und allmählich die Maschen des Netzes enger geknüpft werden sollen." Im besondern: „Eins der wirksamsten Mittel ist das Anlehnen an physisch-geographisch hervorspringende Punkte der Karte." „Namentlich der erste topographische Unterricht sollte nur solche Orte berücksichtigen, die auf der Karte durch ihre Lage auffallen, überhaupt die Topographie mit der Oro- und Hydrographie soweit thunlich verweben" (Verkehrswege und -Mittel!). Verknüpfung mit historischen und naturkundlichen Betrachtungen nur dort, wo solche „sich unwillkürlich aufdrängen". Ausgiebige Verwertung der Sage und Dichtung.

8. Für und wider das Kartenzeichen in der Schule (St., Schw. 1892, 19. 20). Die Meinungen beider Parteien sorgfältig zusammengestellt. Schluss: „Das Kartenzeichnen des Lehrers an der Wandtafel erleichtert dem Schüler die Auffassung des Neuen, indem ihm dasselbe nur allmählich und in dem Maße geboten wird, wie er mit seiner Auffassung folgen kann. Das Kartenzeichnen des Schülers ist unter Zuhülfenahme geeigneter Hülfsmittel der sicherste Weg zur Einprägung der topographischen Hauptsachen. Da aber die Kenntnis der Topographie nur das Gerüste für die geographischen Kenntnisse bildet, so ist davor zu warnen, dass man durch zu große Betonung des Kartenzeichnens diejenigen Momente, denen es nur indirect dienen kann, die Schilderung und die Aufdeckung der Causalbeziehungen, vernachlässige. Man beschränke sich in seinen Anforderungen auf die Wiedergabe des Hauptsächlichsten und Charakteristischen und verlange keine eingehend detaillirten Kartencopien."

9. Ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule (P. Stade, NB. 1892, VII. VIII). Hauptgrundsätze: Nichts nach Wandtafeln (Vorlagen) — alles „mit Farben anlegen" („in ganz blassen Tönen"). Viertes Schuljahr. Ziel: Verständnis einfacher, gerad- und krummliniger Gebilde; Fähigkeit, dieselben aus freier Hand in richtigen Verhältnissen nachzuzeichnen. Lehrstoff: Gegenstände des Gebrauchs, dem täglichen Leben und dem Beschäftigungsfelde der Kinder entnommen (Körper, „welche sich möglichst wenig von der Fläche unterscheiden; ein eigentliches Körperzeichnen ist selbstverständlich nicht beabsichtigt"). — Fünftes und sechstes Schuljahr. Ziel: Verständniss für schwierigere Formen, deren Umrisslinien in mannigfachster Weise bewegt sind; Fertigkeit, dieselben ohne namhafte Verstösse aus freier Hand wiederzugeben. Lehrstoff: Natürliche Blätter und Blüten; von geometrischen Formen der Kreis, die Ellipse und Spirale. Gelegentliche Ver-

wertung der Blätter und Blüten zu Ornamenten. — Siebentes und achtes Schuljahr. Ziel: Verständnis für die perspectivischen Erscheinungen und für deren Licht- und Schattenwirkungen; Fähigkeit, nicht zu schwierige, geometrischen Bildungsgesetzen unterworfene Gegenstände in ihrer Erscheinung wiederzugeben. Lehrstoff: Einfache geometrische Körper und Gebrauchsgegenstände. („Das Augenmaß, das Vermögen, die Verhältnisse und Formen rasch zu überblicken und sicher abzuschätzen, muss nunmehr soweit ausgebildet sein“, dass der Schüler irgend welcher Hülfsmittel zum „Abmessen“ — etwa Visiren, oder Messen mit vorgestrecktem Arme — nicht mehr bedarf.) „Ist die Umrisszeichnung einer Aufgabe beendet, dann erfolgt eine eingehende Besprechung der Beleuchtungserscheinung, an welche sich eine genaue Unterweisung über die Art und Weise der Nachbildung anschließen müsste; denn kein Körper soll gezeichnet werden, ohne durch Angabe der Schatten eine gewisse Körperlichkeit zu erhalten.“

10. Die bedeutsamen pädagogischen Leistungen und Bestrebungen der Gegenwart („Zur Preisbewerbung“, ADL. 1892, 32. 33). „Die Lichtbilder im pädagogischen Leben der Gegenwart übersichtlich zusammengestellt.“ Als solche „Lichtbilder“ werden bezeichnet und mit etlichen Strichen gezeichnet: die „Novelle zum badischen Volksschulgesetz vom April 1892“ — Beschäftigung mit der Lehrerbildungsfrage — die bedeutenden Fachblätter und die Referate über dieselben — die Fortbildungsbestrebungen der Lehrerschaft (pädag. Centralbibliotheken, Schulmuseen) — Erziehungs- und Schulgesellschaften (wissenschaftlichen und nationalen Charakters) — Verbesserung der Lehrmittel — Streben nach Sammlung und Vertiefung, besonders im deutschen, erdkundlichen, Geschichts- und Rechenunterricht — Verallgemeinerung der Einsicht in den erziehlichen Wert des Handarbeitsunterrichts für Knaben — Förderung des Fortbildungs- und Gewerbeschulwesens — Anstrengungen zur Verwirklichung der allgemeinen Volksschule — Bildung von „Specialclassen für Schwachbegabte — Versuche, einen innigeren Zusammenhang zwischen Schule und Haus herzustellen — lebhafte Sorge für Schulgesundheitspflege — Entwickelung der Feriencolonien und Ferienmilchcuren; Anstellung von Schulärzten; Einrichtung von Schulküchen und Schulbädern — Vermehrung und Ausbau der Kinderhorte. — In seinem Schlussworte bemerkt Verf. zu der Äußerung des Seminardirectors Andreä (Kaiserslautern), „unserem imposanten Bildungskörper fehle die pädagogische Seele“ —: „Das ist ein strenges, und im Grunde wahres — dennoch aber nicht ein trostloses Wort. Man blicke auf unsere Cultur- und Sittengeschichte. Was lehrt diese? Dass die Entwickelung überall und immer den alten, uns Pädagogen wolbekannten Weg gewandelt ist: vom Äußeren zum Inneren — vom Leichteren zum Schwereren! Und so dürfen wir zuversichtlich hoffen, dass unser ‚imposanter Bildungskörper‘ in Bälde auch seine ‚pädagogische Seele‘ empfangen werde: den Hauch, der ihr Nahen verkündet, spüren wir.“

11. Die Schule im Kampfe um ihre Ideale (E. v. Sallwürk, DBl. 1892, 36). Gegen die Übertreibungen und Verkehrtheiten der Hygieiniker und Physiologen, der Spielschwärmer und „Sljödmeister.“ („Der Weg des Menschen zur Gesittung und Bildung führt über die Natur und ihren Egoismus weg in Gebiete, wo die Physiologie keine Räthsel mehr löst.“ — „Gebt uns und unserer Jugend Raum und Geld und Zeit und lasst uns allein machen,

so soll es auch um das Spiel nicht schlecht bestellt sein." — „Während wir die Sinne der Kinder aufschließen, ihren Blick erweitern, sie in die sittliche Welt einführen, ihr Herz an bedeutenden Thaten und Schicksalen der Menschen erwärmen, wird auch für die Ausbildung ihrer Hände in Bearbeitung verschiedener Werkstoffe nebenbei gesorgt werden können.")

12. Überbürdung (B. Ofenloch, Rep. 1891/92, XI). Die „Überbürdungsfrage" ist heute weder in Lehrer- noch in Elternkreisen abgethan. O. bekennt: „Meine festeste Überzeugung ist: wenn der Lehrer namentlich das Maß und die Schwierigkeit der häuslichen Aufgaben sorgfältig und gewissenhaft abwägt; wenn die Schüler nur einmal wissen, wie man lernt; wenn die Eltern auf Vertheilung der Arbeit und Einhalten der Arbeitszeit strenge achten; wenn sie ihre Kinder mehr und mehr von ihnen noch nicht zukommen sollenden (deutsch!) Vergnügungen zurückziehen; wenn absolut faule und mangelhaft begabte Schüler vom Studium fern bleiben: dann wird man nicht mehr so oft das Wort „Überbürdung" im Munde führen."

13. Gemüth und Stimmung (Schpr. 1892, 33). Der Aufsatz beginnt: „Unter dem Worte Gemüth, soweit wir dieses auf die Verhältnisse des geselligen Verkehrs anwenden, verstehen wir bekanntlich (?) ein mehr oder weniger entwickeltes Bewusstsein des Rechten und Guten, in Verbindung mit starker Erregbarkeit des Willens und Gefühls, also so ziemlich dasselbe (!), was man, und zwar im guten Sinne, einen Charakter nennt." Ein Muster von Begriffsverwirrung, in welcher Verf. Meister ist, was er weiterhin des öfteren noch beweist. Darum hat er ganz recht gethan, an die Spitze zu schreiben: „Nachdruck*) vom Verfasser untersagt." Hätte er sich nur selbst den Druck untersagt!

14. Gesundheitslehre in der Fortbildungsschule (F. 1892, IX) „muss sich in Rücksicht auf die knapp bemessene Zeit und auf den Umstand, dass den betreffenden Schülern fast alle anatomischen und physiologischen Kenntnisse abgehen, vor allem an die Besprechung derjenigen Organe anlehnen, die bei dem Arbeiter in erster Linie einer Erkrankung ausgesetzt sind. Darum hat der Unterricht neben einer kurzen anatomischen Besprechung des menschlichen Körpers einzugehen auf die Ernährung, die Blutbereitung, die Atmung, die Ausscheidung und den Stoffwechsel, und zwar möglichst ausführlich; denn es ist besser, den Schülern wird in dieser kurz bemessenen Zeit ein genauer Einblick in nur einzelne für sie besonders wichtige Thätigkeiten des menschlichen Körpers gestattet, als dass man ihnen eine übergroße Fülle von Stoff bietet, der schließlich als Gesundheitslehre auf weiter nichts als ein mechanisches Auswendiglernen von Gesundheitsregeln hinausläuft."

15. Logisch-rhetorische Übungen (R. Fritzsche, Deutsch 1892, IX). Logisch-rhetorische Übungen sind logische (oder dialectische) Übungen, welche der stilistischen und rhetorischen Ausbildung dienen sollen, also Berichtigung, Klärung, Bereicherung des deutschen Ausdruckes bezwecken und zur Anlage ganzer Gedankenreihen Anleitung geben sollen — und rhretorisch-stilistische Übungen, bei denen als Grunderfordernis logische Klarheit des Inhaltes und

*) Derselbe Aufsatz, nur im Anfang verändert und gekürzt, steht auch im Rep. 1891/92, XII. Hier hat der Verf. sich genannt (er heißt Frd. Schäffer) und den „Nachdruck" nicht verboten.

Ausdrucks verlangt und herbeigeführt wird." „Es handelt sich bei logischen Übungen in der Schule nicht um Vorführung und Einübung der vielfach unnatürlichen und unbrauchbaren aristotelisch-scholastischen Logik, sondern um sachkundige, umsichtige Leitung und Entwickelung des natürlichen gesunden Denkvermögens der Schüler." (Dafür bringt Verf. „in Form zwangloser Plauderei" Beispiele.) „Allerdings wird aber zur sachkundigen, umsichtigen Leitung gehören, dass der Lehrer mit dem einfachen, wahren Ertrage der aristotelischen Logik bekannt ist." „Rhetorische Übungen: Einkleidungen desselben Gedankens in die verschiedensten Formen, Entfaltung des gesammten Inhalts eines Sprichwortes in einer abgerundeten Periode oder Zusammenziehung eines rhetorisch ausgeführten Gedankens zu einer knappen Sentenz, Übungen und Verwandeln des eigentlichen in den bildlichen Ausdruck und umgekehrt müssen vorgenommen werden, aber nur so, dass die Schüler sich der Mittel, die ihnen ihre hochentwickelte, reiche Sprache bietet, bewusst werden und mit einiger Freiheit darüber verfügen lernen."

16. Quellen im Geschichtsunterricht (A. Rude, NB. 1892, VI. VII). „Das Lesen von Quellen seitens der Schüler schließt mehr als jedes andere Verfahren den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich, nimmt die Selbstthätigkeit des Schülers in hervorragendem Maße in Anspruch, gewöhnt ihn daran, selbstständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen." „Der Vortrag seitens des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes durch Quellen ergänzend zur Seite." — Besonders von Wert die Besprechung der „Quellenbuch"-Literatur.

17. Bemerkungen über den gegenwärtigen astronomisch-geographischen Unterricht (H. Zwick, PZ. 1892, 31. 32). Der gegenwärtig meist übliche Unterricht besteht in Mittheilung und Aneignung fertiger Ansichten und Thatsachen, welche der Schüler auf Treu und Glauben als wahr hinnimmt und einprägt." („So sachgemäß die Darstellung des Telluriums ist, so gut sich die Erklärung an ihm geben lässt — es bleibt Tellurium-Sache und -Darstellung, Tellurium-Erklärung".) „Diese Methode hält von der Orientirung am wirklichen Himmel ab und führt eine Entfremdung von dem heimathlichen Horizont herbei." „Sie fängt dort an, wo sie aufhören sollte, nämlich mit Kopernikus. Sie ist nicht Induction, sondern Deduction, und zwar mit an unpassender Stelle benutzten Lehrmitteln." „Wissenschaftliche, didaktische und praktische Gründe sprechen dafür, zunächst nach der Sonnenbahnmethode der Wirklichkeit (der einzigen inductiv-logischen Methode) die Grundlinien der heutigen Weltanschauung zu entwickeln. Der Elementarunterricht braucht weder Voraussetzungen noch Annahmen. Die tägliche und jährliche Sonnenbahn liefert alle Thatsachen." „Anschauung der scheinbaren Bewegungen, über die ganze Dauer des Unterrichts und der Schulzeit vertheilt, und den Kräften der Schüler angepasste Beobachtung und Beschreibung muss das nächste Ziel des astronomisch-geographischen Unterrichts bilden, sollen später einigermaßen zutreffende Vorstellungen und Begriffe und selbstgezogene, überzeugende Schlüsse auf die wirklichen Bewegungen möglich werden." Am Schluss Skizze des Stoffes, „welcher etwa in zwei Jahren zur Sprache kommen könnte."

18. Die Bildung des ästhetischen Interesses durch den naturgeschichtlichen Unterricht (W. A. Lay, Rh. Bl. 1892, IV). „Die Reform-

literatur des naturgeschichtlichen Unterrichts unserer Tage nimmt nicht entschieden genug den psychologisch-ethischen Standpunkt ein; von diesem aus muss aber der von der heutigen Wissenschaft dargebotene Lehrstoff ausgewählt und dargeboten werden." „Die Aufmerksamkeit der Schüler muss — nur mit einem kurzen Satze oder einer Frage — auf die ästhetischen Wirkungen der Anschauungen hingewiesen werden, damit dieselben zur activen Apperception gelangen." „Die ästhet. Wirkungen eines Naturobjectes kommen im Bewusstsein des Schülers erst dann zur vollen Geltung, wenn die Durchbildung der Anschauungen und Vorstellungsverknüpfungen den ästhetischen Wirkungen nicht blos die Form, sondern auch den Inhalt zur Verfügung gestellt hat — im anderen Falle begnügen sich Lehrer und Schüler mit Phrasen." „Der Schüler muss unter dem Eindrucke der Natur, nicht unter dem der Worte stehen." „Das Rein-Schöne wird namentlich dadurch gefördert, dass man im naturg. Unt. so weit und so tief als möglich auf die ursächlichen Verhältnisse eingeht. Von großer Bedeutung für die ästhetische Auffassung der Natur ist der Umstand, dass Lebewesen oft als hässlich oder komisch erscheinen, wenn wir den Zweck oder die Ursache einzelner ihrer Eigenschaften nicht kennen; je mehr also der Schüler die ursächlichen Beziehungen in der Natur kennen lernt, umsomehr wird sie ästhetisch auf ihn einwirken." (Die selbstständigen Schriften Lays über den naturkundlichen Unterricht sind von angesehenen Schulmännern und Fachgelehrten gut empfohlen worden.)

19. Den Eltern zur Lehre (E. v. Breidenbach, C. 1892, 58. Bd. III*). „Der Jugend Sinn für die Naturschönheiten und für die Lehren der Natur zu erwecken, ist ebenso Pflicht, als für das leibliche Wol unserer Kinder zu sorgen." Trefflich wird ausgemalt, wie von der Natur im Vorfrühling das für das Leben so nothwendige „Warten" zu erlernen sei.

20. Naturkunde und Zeichnen (C. Walther, Die Kreide**) 1892, IV). Gesammelte Vergleiche, von denen wir zwei herausgreifen: „Das Zeichnen führt wie die Naturkunde zu einem schärferen Sehen, einem feineren Beobachten der Dinge und somit zum scharfen Denken." (Steuer.) — „Beim Unterricht in der Naturkunde ist nicht der einzelne Naturgegenstand Hauptsache. Aus der Beschreibung desselben und aus dem Vergleiche mit verwandten Arten ergeben sich die bezüglichen Gattungs- und Ordnungsmerkmale. So müssen auch bei der Besprechung eines zum Nachzeichnen gegebenen Gebildes solche Formen zum Vergleiche herangezogen werden, welche hinsichtlich ihrer Entwickelung mit dem zum Nachzeichnen gestellten innig verwandt sind und sich ungezwungen mit diesem zu einer besonderen Gruppe vereinigen lassen." (Wunderlich.)

„Das Zeitalter des Dampfes" ist die treffendste Bezeichnung für unsere Zeit. Das zeigt auch der soeben mit gewohnter Pünktlichkeit erschienene vierte Band von Brockhaus' Conversations-Lexikon, 14. Auflage. Nicht weniger als 75 Spalten mit 13 Tafeln, 24 Textabbildungen und einer Karte sind dem „Dampf" und den damit zusammenhängenden Begriffen gewidmet. Dabei sind die Artikel, wie stets, möglichst gedrängt und

*) Das Heft wird durch ein anmuthiges Gedicht vom „Stock" eröffnet.
**) Beilage zur DSch.

doch lesbar. Auf allen denkbaren Gebieten sehen wir den Dampf benutzt; da finden wir die Artikel Dampfbad, Dampfbodencultur, Dampffarben, Dampforgel, Dampfgeschütze, Dampfkesselgesetz neben den Hauptartikeln Dampfkessel, Dampfmaschinen und Dampfschiff; selbst die Dampfnudel hat ein Plätzchen gefunden. Eine wertvolle Neuerung ist die Tabelle der Dampfschiffverbindungen, aus welcher Abgangszeiten und Fahrtdauer für alle größeren Seeplätze sofort zu entnehmen sind. Aber neben diesen Artikeln enthält der mit 2 bestechenden Chromotafeln, einen meisterhaften Kupferstich, 11 auf dem neuesten Material beruhenden Karten und Plänen, 32 schwarzen Tafeln und 205 Textabbildungen ausgestattete vierte Band unter seinen nahezu 8000 Stichwörtern noch eine große Menge von den ersten Autoritäten abgefasster Artikel. Wir verweisen z. B. auf den leider besonders zeitgemäßen Artikel „Cholera“ und den sich daran anschließenden „Desinfection“; es findet sich darin auch schon der Hinweis auf das beabsichtigte Reichs-Seuchengesetz. Die Weltausstellungsstadt Chicago ist mit der künftigen Weltausstellung eingehend und, wie nicht anders zu erwarten, zuverlässig behandelt; ein großer Plan und eine Gesammtansicht der Weltausstellung aus der Vogelperspective sind beigegeben. Von weiteren Städten seien erwähnt Chemnitz, Cherbourg, Colombo (Ceylon), Chur, Czernowitz, Debreczin, Danzig (die meisten mit Plänen), von größeren geographischen Artikeln besonders Centralamerika, Chile, Columbia, Dänemark und namentlich China mit den anschließenden Artikeln Chinesenfrage, Chinesische Literatur und Chinesische Kunst. Letzterer Artikel ist ausgestattet mit 2 charakteristischen schwarzen Tafeln und einer außerordentlich schönen Chromotafel. Im ernsten Gegensatz zu der bunten grotesken Formenwelt der chinesischen Kunst steht die goldprangende Darstellung des berühmten Wechselburger Crucifixes mit seiner echt deutschen herben Schönheit. Ein übersichtlicher, von 8 Tafeln begleiteter Artikel über „Deutsche Kunst“ beschließt den Band. Die mit dem interessanten Artikel „Deutsch“ beginnende lange Reihe von Stichwörtern über Deutschland und Deutschthum, deren Fortführung einen Hauptschmuck des nächsten Bandes bilden wird, enthält u. a. den von wertvollen Tabellen begleiteten Artikel „Deutsche Eisenbahnen“ und die nach dem allerneuesten Stande gearbeitete Liste der deutschen Consuln.

Diese Beispiele, denen eine Menge ebenso trefflicher aus andern Gebieten angereiht werden können, mögen genügen für den Nachweis, dass **Brockhaus' Conversations-Lexikon, 14. Auflage, das beste derartige Nachschlagewerk und auch das zweckmäßigste Weihnachtgeschenk für das deutsche Haus ist.**

Recensionen.

Director A. Goerth, Die Lehrkunst. Ein Führer für Seminaristen, junge Lehrer und Lehrerinnen. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. 402 S. gr. 8. 5 M.

Dieses bedeutende Werk ist bereits in seiner ersten Auflage in diesen Blättern gekennzeichnet und zu ernstem Studium empfohlen worden. Seither hat es sich in weiten Kreisen lebhaften Beifall erworben, besonders von Seiten hervorragender Schulmänner, welche eine gründliche Durchbildung in der Lehrkunst zu würdigen und von einer blos schablonenhaften Abrichtung zu unterscheiden wissen. Die infolgedessen nöthig gewordene neue Auflage ist nun einer genauen Revision unterzogen und durch mehrere wertvolle Zugaben vermehrt worden, von denen wir besonders die Lehrproben über den „Taucher" und das „Lied von der Glocke" und die gehaltvolle Abhandlung „Über Ideen" erwähnen. Wer die in diesem Werke niedergelegten methodologischen Rathschläge und praktischen Lehrproben gründlich studirt und selbstständig verarbeitet, wird, wenn er auch dem Verfasser nicht durchaus zustimmen kann, zweifellos an Sicherheit und Gewandtheit in der Unterrichtskunst gewinnen. Leider konnte der Preis für das umfängliche Werk nicht tief genug gestellt werden, um den Ankauf desselben allen denen zu ermöglichen, für welche es geschrieben ist. Um so mehr sei es den zu gemeinsamer Benutzung bestimmten Bibliotheken empfohlen. E.

Hermann Schrader, Der Bilderschmuck der deutschen Sprache. Neue Ausgabe. Berlin, Lüstenöder. 6 M.

Ähnlich wie das Werk Borchardts „Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund" (Leipzig, Brockhaus), stellt Schrader in dem „Bilderschmuck" eine große Anzahl „deutscher Redensarten" zusammen, erläutert ihre Bedeutung und sucht ihren Ursprung darzulegen. Oft gelingt es ihm, den geschichtlichen Hintergrund aufzudecken, oft freilich muss auch er sich begnügen mit dem bloßen Hinweis auf die zu Grunde liegende Beobachtung; nicht immer kann er den angeben, der die Phrase zuerst gebraucht oder wo und wann sie entstanden ist. Nicht immer endlich kann er das Gebiet der Vermuthung überschreiten. Daher denn auch vielfach andere Deutungen bei Borchardt und bei Schrader. All das liegt, wie der Kenner ohnedies weiß, in der Natur des behandelten Gegenstandes. Sieht man davon ab, dass jedes diesen Stoff beleuchtende Buch an den genannten Unvollkommenheiten leiden muss, so bleibt noch genug des Wertvollen, insbesondere für den deutschen Unterricht Wertvollen, auf das unsere Anzeige hinweisen möchte. Schrader hat sein Material in Gruppen nach der Sinnverwandtschaft der Redensarten oder nach dem Gegenstande, der zu der Phrase Veranlassung gegeben hat, zusammengestellt (also nicht wie Borchardt alphabetisch). 100 Seiten besprechen z. B. alle Redensarten und Ausdrücke, zu denen die Thiere Anlass gegeben, z. B. das Pferd (S. 23—45), der Esel (S. 45—55), das Rind (S. 55—71) u. s. w. In diesem Theile berührt sich das Buch Schraders vielfach mit einem anderen ähnlichen Werke: „Das Thierreich im Volksmunde" von Dr. Medicus (Leipzig, Thiel 1880). — Ist es schon interessant, all die volksthümlichen Phrasen nach ihrer Sinnverwandtschaft geordnet kennen zu lernen, so noch mehr, ihren Zusammenhang mit der ganzen Denk- und Anschauungsweise

unseres Volkes zu erfahren. Alte, längst entschwundene religiöse Gebräuche, Rechtsgrundsätze, Gewohnheiten leben in diesen heute noch üblichen Wendungen fort. In Redeweisen, wie aus dem Sattel heben, der Kaufmann führt diese Ware, Stein und Bein schwören u. a. führt unsere Sprache viel altes Leben mit sich, leider zumeist ohne dass wir es achten oder uns dessen bewusst werden. Freilich nicht gar leicht ist uns oft der Blick in die eigentliche Bedeutung gemacht. Vielfach steckt in diesen Wendungen eine alte Sprachform, noch häufiger Entstellung volksetymologischer Umdeutung, und das trübt unseren Blick. Man denke nur an Redensarten, wie: Einem den Rang ablaufen, Fisematenten machen, zu Paaren treiben, das Schäfchen ins Trockene bringen u. a. — Sollte die Erklärung solcher auch von unseren Schülern gebrauchter Phrasen diesen nicht willkommen sein, den Unterricht beleben, die Beobachtungsgabe wecken und schärfen? Und sollte nicht die Auffindung der Phrasen, die auf ein bestimmtes Lebensgebiet oder auf die Beschäftigung eines bestimmten Standes Bezug nehmen, nicht auch ihren Wortschatz mehren, lose Verbundenes zusammenhalten und innige Freude über den Reichthum unserer Sprache erregen? Gewiss. Der Lehrer wird natürlich nicht systematisch, etwa mit Schraders Buch in der Hand, vorgehen dürfen; aber hie und da, wenn eine derartige Redensart in einer recht auffälligen Stelle eines Lesestückes vor die Seele tritt, auf ihren Sinn, die zu Grunde liegende Beobachtung, das versteckte Bild, auf verwandte Wendungen hinweisen, das wird keiner sich entgehen lassen dürfen. Schraders Buch ist da ein kundiger Führer. W.

Zeehe, Lehrbuch der Geschichte des Alterthums. Laibach 1891, Kleinmayer & Bamberg. · (Preis geb. 1 fl. 50 kr.)

Auf dem Gebiete der Lehrbuchliteratur macht sich seit ungefähr zehn Jahren insofern ein Fortschritt bemerkbar, als die geschichtlichen Lehrbücher für die Oberclassen höherer Schulen mehr als früher auf das Skelet der Erzählung, auf die Disposition Wert legen und sie auch äußerlich durch alle Hilfsmittel des Druckes viel schärfer hervorheben, als einst Walter und Pütz gethan. Herbst oder Jänicke, noch mehr Ulbrich-Kämmel, am stärksten wol Dahn oder für die preußisch-deutsche Geschichte Stutzer betonen dieses Princip. Letztere zwei verzichten um dessentwillen sogar auf einen lesbaren Text. In den österreichischen Lehrbüchern blieb man bisher bei der alten Richtung und gab nur ab und zu der neuen Strömung Raum. Zeehe's Lehrbuch, das im vorigen Jahre als erster Theil einer dreibändigen Geschichte für österreichische Gymnasien erschien, steht dagegen ganz auf dem Boden der neuen Anschauung. Der pragmatische Zusammenhang tritt bei dieser Behandlung viel deutlicher hervor als z. B. in dem in Österreich viel gebrauchten Gindely'schen Werk; auch das verstandesmäßige Lernen wird wesentlich erleichtert. Dabei geht aber Zeehe nicht so weit wie etwa Dahn oder Stutzer, in der richtigen Erkenntnis, dass eine vollständige Formengebung von Seite eines Schülers (bei der eigenartigen sprachlichen Vorbildung der Studenten in den sprachlich gemischten Gegenden Österreichs) nicht verlangt werden kann. Würde Zeehe's Lehrbuch nichts anderes als das Gesagte an sich tragen, so bezeichnete es immerhin einen Fortschritt gegenüber den bisher in Österreich gebrauchten Lehrbüchern; es hat aber noch ein paar andere Züge, die es in mancher Hinsicht, selbst den in Deutschland eingeführten überlegen erscheinen lassen. Dahin gehört zum Beispiel, dass es bei einzelnen Erscheinungen auf das Typische aufmerksam macht, das sie an sich tragen, auf das Gesetzmäßige, das sich in der geschichtlichen Entwickelung beobachten lässt. Es geschieht dies nicht mit aufdringlicher Breite, sondern in Form einer kurzen Einschaltung, eines Schlagwortes oder als Abschluss der Geschichte eines Volkes, und so behutsam, dass man ihm nicht den Vorwurf machen kann, es habe Ungehöriges in die Thatsachen hineingeheimnisst. Zu einer denkenden Betrachtung der Geschichte die Schüler anzuregen, ist kein geringes Verdienst des vorliegenden Lehrbuches. Es zeigt sich auch in der Behandlung der römischen Kaiserzeit, wo von der früher üblichen abgegangen und diese folgenschwere Zeit nach culturgeschichtlichen Gesichtspunkten behandelt ist. Erst so gewinnt sie an Interesse und wird ihre Bedeutung für die Entwickelung der Menschheit im

Mittelalter dem Schüler klar. — Dass natürlich auch diesem Buche noch Mängel anhaften, sobald man den Blick auf Einzelheiten richtet, bedarf wol keiner Erwähnung. Ist es ja doch eine erste Auflage, in der Schule noch nicht erprobt. Manches würde sich weniger zerstückelt besser einprägen, zum Beispiel die Darstellung der Zeit des Perikles, anderes wird einer Feile bedürfen, so z. B. Sätze, wie (S. 161): Mehreren Jahrhunderten prägte Alexander den Stempel seiner Geistesart auf. Voll idealen Schwunges und Begeisterung für die griechische Geistesgröße, ist er ausgezeichnet . . . oder (S. 128): Nach Phidias ist der größte Plastiker Polyklet. Aus seiner Schule gingen viele Statuen von Siegern bei den Nationalspielen hervor . . . oder (S. 129): Im Piräus herrschte ein sehr lebhaftes Treiben, das der Staat durch strenge Handhabung der Polizei beförderte, oder (S. 125): Er (Äschylus) stellte nach Sophokles' Ausdruck die Menschen dar, wie sie sind, während er (gemeint ist hier Sophokles) selbst sie darstellte, wie sie sein sollten. — Auch einige Druckfehler in den Zahlen sind im Druckfehlerverzeichnis noch nicht verbessert. W.

Werra und **Wacker**, Aus allen Jahrhunderten. I. Theil Alterthum. 7 Lief. à 45 Pf. Münster, Schöningh.

Ein Seitenstück zu den im gleichen Verlag erschienenen geographischen Charakterbildern „aus allen Welttheilen“ sind die vorliegenden geschichtlichen Bilder, deren erster Band „Das Alterthum“, 219 Seiten (gr. 8) stark, 31 Themen politischen oder culturhistorischen Inhalts aus der orientalischen, griechischen und römischen Geschichte bespricht, unterstützt durch 8 Vollbilder und 35 Illustrationen im Text. Die reifere Jugend wird darin mit den besten Schilderungen unserer neueren Geschichtsschreiber, eines Duncker, Curtius, Mommsen, Schwegler, Ihne, Peter, Friedländer, Falke, deren Werke unseren Gymnasiasten oder Seminaristen in den meisten Fällen schwer zugänglich sind, bekannt gemacht. Die Herausgeber bekunden durch die Wahl der Themen wie durch die Auswahl unter den sie behandelnden Schriftstellern eine glückliche Hand. Denn es sind nicht blos die Marksteine der politischen Geschichte, die hervorragendsten Gestalten, die das meiste Interesse erregenden culturgeschichtlichen Zustände vorgeführt, sondern auch beinahe jedesmal in der Darstellung eines Meisters der Historiographie. Nur die Literatur scheint uns nicht genügend vertreten. Sophokles und das griechische Theater, die Sophisten und Sokrates, das sind z. B. Themen, ohne deren Darstellung die Geschichte des Alterthums eine wesentliche Lücke aufweist. Auch sie haben ja bereits ihre Meister gefunden. W.

Wirth, Übungsfragen zum Geschichtsunterricht. 1. Heft. Bayreuth, Heuschmann (1892).

Das vorliegende Heftchen (30 S.) zerlegt den Lernstoff der Geschichte des Alterthums von Pütz (Oberstufe) in Fragen und zwar in 70 Gruppen, deren jede den Inhalt einer Lection bilden soll. Die Gruppen 67—70 sind Wiederholungsfragen aus dem Gesammtgebiet der alten Geschichte. Die Art der Fragen drängt weniger auf eine Beherrschung des Stoffes, denn sie setzen nicht eine neue Gruppirung des Lernstoffes nach anderen als in „Pütz“ gegebenen Gesichtspunkten voraus, sondern mehr auf ein leichteres Einprägen des Stoffes. Manche Capitel, die dem Schüler recht schwer fallen, z. B. der peloponnesische Krieg, sind in zu wenig Fragen zerlegt. — Was die Gruppen anlangt, so verstoßen sie manchmal gegen das Gesetz der Einheitlichkeit des Unterrichtes. So z. B. wenn an die Regierung der Pisistratiden ganz mechanisch und äußerlich die Colonisation der Griechen angereiht wird (Gruppe 23) oder an die messenischen Kriege die olympischen Spiele (Gruppe 21). So wichtige Thatsachen und Einrichtungen sollen außerdem nicht als Anhängsel, als Füllsel einer Stunde behandelt werden. Manche Gruppe enthält ferner zu viel Lehrstoff. Das gilt z. B. von Lection 29: kann denn wirklich ein Geschichtslehrer den ganzen peloponnesischen Krieg in einer einzigen Stunde vortragsweise erläutern? Ist dieses schwere Capitel nicht als eine Lection zu umfangreich für den Schüler? Gilt dies nicht auch von Gruppe 22: „Geschichte

des Königthums, der Aristokratie in Athen, der Tyrannis des Kylon und der Verfassungsreform Solons?" W.

Petersen, Dr. Julius, Prof. der Universität in Kopenhagen, Lehrbuch der elementaren Planimetrie. Deutsche Ausg. von Dr. Fischer-Benzon, Prof. in Kiel. II. Aufl. 108 S. Fig. im Text. Kopenhagen, Höst, 1891. 1 M. 60 Pf.

Das Ziel des Unterrichtes in der Geometrie, sagt der Verfasser, ist nicht blos, die Schüler ein System der Geometrie zu lehren, sondern sie zur Lösung von Constructionsaufgaben geschickt zu machen. Diesen Weg hat ja Dr. Petersen schon in seiner bahnbrechenden Aufgabensammlung mit großem Verständnisse und Geschick eingeschlagen, und der deutsche Bearbeiter ist ihm mit Einsicht und Sachkenntnis gefolgt. — Der Inhalt des Buches verbreitet sich über die Lage der geraden Linien, dann über Congruenz und Symmetrie, ferner über Ähnlichkeit, welchem Capitel auch die Anwendung der Algebra auf die Geometrie eingereiht ist und endlich über Flächenberechnung; jedem einzelnen Abschnitte sind sehr zahlreiche Übungsaufgaben beigefügt.

„Der Abweichungen vom Hergebrachten findet man nicht wenige, aber gerade darin liegen die Vorzüge des Buches." Dieser Äußerung des Verfassers stimmen wir vollständig zu, indem wir beifügen, dass das Buch einen durchaus modernen Standpunkt einnimmt, und einen großen Fortschritt der Methodik feststellt. Es fehlt in demselben allerdings, was man sonst aus der neueren Geometrie über harmonische Theilung, Polare u. s. w. in die Lehrbücher dieser Stufe aufzunehmen pflegt; aber das Gebotene scheint uns hinreichend für alle höheren Schulen, weil es, was an Umfang fehlt, reichlich durch Vertiefung ersetzt. Es möge daher dieses Buch der Beachtung aller Fachgenossen bestens empfohlen sein. H. E.

Geologie in kurzem Auszug für Schulen und zur Selbstbelehrung zusammengestellt von Dr. Eberhard Fraas. Mit 16 Abbildungen. Stuttgart, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. VI u. 104 Seiten. Preis 80 Pf.

In einem auch schon durch seine äußere nette Ausstattung bestechenden kleinen Bändchen bietet uns der Verfasser die Geologie in ihren Hauptpartien. Die Capitel: Das Materiale der Erdkruste, die Entstehung dieses Materiales, Verwendung desselben oder die Bildung der Erdoberfläche, historische Geologie oder Formationslehre zeigen einen reichen Inhalt, der in gedrängter Form und populärer, jedoch nicht flacher Darstellung alle Erfahrungen dieser Wissenschaft darlegt. Ist das Werkchen auch kein eigentlicher Lehrbehelf, so doch ein gutes Repetitionsbüchlein, das insbesondere in Schulen und Bibliotheken Nutzen stiften wird. C. R. R.

Naturlehre für Volks- und Bürgerschulen. Mit Rücksicht auf Chemie und Mineralogie bearbeitet von Carl A. Krüger, Rector in Königsberg i. Pr. — Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 84 Abbildungen. Danzig, Ernst Gruihns Verlag. 60 Seiten. 35 Pf.

Ein kleines, aber reichhaltiges Büchlein, welches das wichtigste der Physik in methodisch richtiger Weise behandelt. Dass bei der Knappheit der Behandlung so viele praktische Winke für das Haus und das Leben geboten werden, ist anerkennenswert. Die beigegebenen Abbildungen sind recht gut. Wichtigeres und minder Bedeutsames, oder auf einer höheren Stufe zu Besprechendes ist durch Verschiedenheit des Druckes charakterisirt. Stets wird vom Experimente oder der Erklärung der Erscheinung ausgegangen und das Gesetz abgeleitet. Das Büchlein kann bestens empfohlen werden und ist auch sehr billig. C. R. R.

Eugen Guglia, Geschichte der Stadt Wien. (Im Auftrage des allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereins-Zweig „Wien und Umgebung" verfasst). Mit 83 Abbildungen, Wien, Prag, Leipzig, Tempsky-Freytag, 1892 (Preis geb. 1 fl. 25 kr.).

Der Verfasser stellt sich in der vorliegenden Geschichte die schöne Aufgabe, einem weiteren Kreise, der Bürgerschaft und den Arbeitern Wiens, ein Buch zu bieten, das sie an langen Winterabenden oder des Sonntags Nachmittags gern zur Hand nehmen, in das sie sich versenken und aus dem sie verständnisvolle Liebe zur Heimatsstadt, Geschichte lernen. Darum war sein Augenmerk von vornherein nicht auf das Herbeischaffen neuen Actenmaterials gerichtet, sondern auf die gefällige Form, die populäre Darstellung, die anziehende Schreibart. Und weil in den Kreisen, für die das Buch bestimmt ist, nicht archäologische Dinge in erster Reihe interessiren, sondern mehr die Ereignisse und Zustände der letzten hundert Jahre, so hat auch Guglia den Hauptheil seines Buches diesen Abschnitten gewidmet und jene Zeiten, deren Nachwirkungen nicht mehr fühlbar, kürzer behandelt. Überall, wie das ja selbstverständlich ist, aber auch da nicht versäumt, einen noch heute erhaltenen Namen oder ein erhaltenes Denkmal als Anknüpfungspunkt zu benutzen, um das alte längst Verklungene wieder aufleben zu lassen. Der Bestimmung des Buches entspricht es endlich vollkommen, dass es alte Zustände und Einrichtungen volkswirtschaftlicher oder rechtlicher Art des breiteren auseinandersetzt. Wenn wir so dem Buche das ihm gebürende Lob gespendet, so erfordert doch der Zweck des Buches, dass wir auch auf dasjenige aufmerksam machen, was es an der Erreichung seines Zieles hindern wird und eine zweite Auflage leicht beseitigen kann. So fehlt dem Werke die rechte Übersichtlichkeit. Die Capitel umfassen zum Theil zu vielerlei, zum Theil sind die Titel der 14 Capitel nicht zweckmäßig gewählt (z. B. Burgenbau und Klostergründung, Allerlei Kämpfe, Heldenkämpfe, Es gibt nur a Kaiserstadt u. ä.). Man sieht, die nahegelegenen Titel sind absichtlich gemieden. Ein großer Übelstand ist ferner der Mangel eines Sachregisters. Die Folge ist, dass selbst der in der Geschichte Bewanderte gar nicht so leicht oder mindestens nicht rasch, gewisse Personen oder Ereignisse in dem Buche findet. In formeller Hinsicht schadet der leichten Lesbarkeit auch die Vorliebe des Verfassers für das Komma, das er gegen alles Herkommen statt des Semikolons, ja statt des Punktes gebraucht, und besonders in den ersten Capiteln das Streben nach einer gewissen alterthümlichen Schreibart, das — man muss es sagen — nicht naturgemäß klingt und die Sache nicht fördert. Vielleicht entschließt sich die Verlagshandlung, für die ältere Zeit eine größere Anzahl Bilder schneiden zu lassen. Dann wäre es möglich, die Bilder an die Stellen des Buches einzufügen, wohin sie kraft des Textes gehören. Jetzt sind z. B. Bilder, die das 16. Jahrhundert veranschaulichen, dort, wo der Text die Babenbergerzeit behandelt. Das stört. Nicht minder — um das auch im Interesse einer zweiten Auflage zu erwähnen — die Gewohnheit des Verfassers, Jahreszahlen mit Buchstaben zu schreiben statt mit Ziffern. All das lässt sich ohne Schwierigkeit bei einer Neuauflage ändern. Unsere Anzeige wäre aber unvollständig, wenn wir nicht auch des Geistes gedächten, in dem das Buch abgefasst ist. Der Verfasser sieht die vormärzliche Zeit nicht in den Farben, in denen sie die meisten der Zeitgenossen oder z. B. das Jahr 1848 sah, und die Bewegung des Jahres 1848 ist ihm schier eine tolle. W.

Grohmann, Das Obererzgebirge und seine Hauptstadt Annaberg in Sage und Geschichte. Annaberg, H. Graser, 1892.

Eine erfreuliche Erscheinung des deutschen Büchermarktes, nachahmenswert in jeder Hinsicht! In populärer Fassung werden alte Sagen, die sich an das Obererzgebirge, insbesondere an Annaberg knüpfen, und Volkslieder aus dem Obererzgebirge im Dialect mitgetheilt, in abgerundeten Bildern die wichtigsten Baudenkmale der Stadt bis ins Einzelne geschildert und frühere Culturzustände sowie alle Ereignisse geschichtlicher Art quellenmäßig vorgeführt, die sich auf Annaberger Boden abgespielt. So ist ein Buch geschaffen, das aus Liebe zur Heimat erwachsen, Anhänglichkeit an die Heimat in die jugendlichen Herzen säen wird. Wie wenig deutsche Städte, volkreicher und auch geschichtlich bedeutsamer als Annaberg, können ihrer Jugend ein solch lehrreiches, historisches Buch in die Hand geben! Wie wenige Schulen in der hier geleisteten Art Weltgeschichte mit Stadtgeschichte verknüpfen und so

jene durch diese der Jugend nahe bringen! Dies Buch wird sehr bald kein Schüler Annabergs blos als „Schulbuch" betrachten; es wird ihm, herangewachsen, ein „Buch fürs Leben" sein, ein Familien- und Hausbuch. W.

W. Hering, Christoph Kolumbus und die Entdeckung Amerikas. Hannover-Linden, Manz und Lang, 1892 (1 M.).

Das kleine Schriftchen (64 Seiten) erzählt der Jugend die Schicksale und Entdeckungsreisen des Kolumbus in schlichter Form und, da es sich dabei an bewährte Fachschriftsteller, besonders Sophus Ruge anlehnt, frei von den vielen entstellenden Fabeln, die sich um das Leben des Entdeckers gerankt haben. Eingehend wird insbesondere all das geschildert, was Kolumbus zu der Überzeugung brachte, der Seeweg nach Indien müsse sich auch durch eine Fahrt nach Westen erschließen lassen, und er sei von der Vorsehung bestimmt, diesen Weg aufzufinden. Stellen aus den Propheten bezog er in diesem Glauben auf sich und sein Werk. Auch das ist recht hübsch dargethan, wie Kolumbus durch verschiedenartige, bei ihm feststehende, unrichtige Meinungen doch in seinen Unternehmungen gefördert wurde. Lehrreich sind endlich die mitgetheilten Notizen über die entdeckten Länder und die Fahrt aus des Kolumbus Tagebuch. W.

Geistbeck, Geographie für Volksschulen. 3 Theile (à 35 Pf.). 5. Aufl. München, Oldenbourg.

In drei Theilen, ausgehend von dem engeren Vaterlande (Bayern), fortschreitend zu Deutschland, abschließend mit den außerdeutschen Landschaften und den Welttheilen, führt Geistbeck den für die Volksschule geeigneten Lehrstoff vor, indem er ihn durch kleine Skizzen veranschaulicht. Bayern und das Deutsche Reich zerlegt er in geographische Individualitäten und verbindet in der lehrreichsten Weise die physische mit der politischen Geographie, überall auf den Causalzusammenhang beider hinweisend Sein Dispositionsschema entspricht der wissenschaftlichen Behandlung der Länderräume. Was dem Buche, wie allen Schriften Geistbecks zur Zierde gereicht, ist die Klarheit der Darstellung und die Rücksichtnahme auf die Forderungen des praktischem Lebens. Unvollkommenheiten bemerkt man nur wenige, so z. B. einige in der Darstellung der politischen Geographie Österreichs. —r.

Anthropologie. Der menschliche Körper, sein Bau und seine Thätigkeiten, dargestellt von E. Rebmann, Professor am Gymnasium in Karlsruhe. Mit 30 Abbildungen und 1 Tafel. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 100 Seiten. Preis 80 Pf.

Ein kurzgefasstes Lehrbuch, das auch für den Selbstunterricht geeignet ist, da es das Wichtigste über den menschlichen Körper und seine Functionen in klarer und bündiger Weise enthält. Die Abbildungen sind recht gut und zur Erläuterung vollkommen ausreichend. Die beigefügte Tabelle über die Nahrungsmittel ist recht instructiv. C. R. R.

Deutschlands Thierwelt in Bildern. Für die reifere Jugend zusammengestellt von Ad. Hammer. Mit 168 Abbildungen, Leipzig, Berlin, Wien. Verlag von Julius Klinkhardt. XVI und 464 Seiten. Preis 5 M.

Aus den besten Werken theils wörtlich entnommen, theils gekürzt oder umgearbeitet, bringt der Verfasser eine große Zahl von Thieren aller Gruppen in sehr interessanter und lehrreicher Weise zur Anschauung; sehr gute Illustrationen unterstützen in vortrefflicher Weise den Text. Die am Beginne des Werkes befindlichen Aufsätze allgemeiner Natur sind höchst beachtenswert, wie das Wanderleben, die Stärke, die Sprache der Thiere u. s. w. Dass der höheren Thierwelt, insbesondere den Säugethieren und Vögeln der größte Theil des Buches zugewiesen ist (fast zwei Drittheile), wird jedermann gutheißen, doch sind auch Bilder aus der Insectenwelt recht zahlreich vorhanden. Die Ausstattung des Werkes ist höchst sorgfältig, der Preis relativ, bei

schönem Einbande, billig zu nennen. Schüler und Lehrer werden an dem Werke gleich große Freude haben, und dasselbe wird sich in verdienter Weise viele Freunde erwerben. C. R. R.

Die Thierwelt nach ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Litteratur, in Sprichwort und Volksfest. — Beiträge zur Belebung des naturkundlichen Unterrichtes und zur Pflege einer sinnigen Naturbetrachtung für Schule und Haus; gesammelt und herausgegeben von Carl J. Steiner. Gotha, Verlag von C. F. Thienemanns Hofbuchhandlung. XII und 324 Seiten. Preis 4 M. 20 Pf.

Der Verfasser wollte kein Lehrbuch der Thierwelt schreiben, sondern sammelte nur mit Eifer, was im Volke der Gegenwart und Vergangenheit an Aussprüchen über einzelne Thiere vorhanden war, seien es Sprichwörter oder Gedichte oder Erzählungen oder Sagen. Es ist also das Buch eine Art Lesebuch über das Thierreich, das aber mitunter in recht anziehender Form Wahrheiten über das Leben und den Charakter der Thiere vorbringt, welche wir in einer systematischen Zoologie oder in Schilderungen über das Thierleben vergebens suchen würden; das Volk ist eben ein tausendjähriger Beobachter und fördert dabei manches Richtige, freilich auch manches Falsche zutage, was sich recht gut beim naturhistorischen Unterrichte einstreuen lässt, ohne das Wesen desselben zu stören. Das Werk soll nicht blos ein Unterhaltungsbuch sein (obgleich es an vielen Stellen einen solchen Charakter annimmt), sondern auch in angenehmer Weise belehren. Wir glauben daher, dass nicht blos der Naturhistoriker darin Stoff findet, sondern auch der Sprachunterricht durch dasselbe in angenehmer Weise gefördert werden kann. Vor allem aber anerkennen wir das Bestreben des Verfassers, die Liebe für Gottes schöne Natur zu erwecken. Wir empfehlen Lehrern jeder Kategorie das Werk zur Benutzung, jeder wird etwas, mancher Vieles darin für sich zu benutzen finden. Die Ausstattung ist sehr schön. C. R. R.

Leitfaden für den Anschauungsunterricht in der Physik. Von Dr. Max Pieper, Oberlehrer am herzoglichen Friedrichs-Gymnasium zu Dessau. Daselbst, Verlagsbuchhandlung von Paul Baumann. VIII u. 55 S. Preis 60 Pf.

Noch ein physikalisches Lehrbuch! So sagt der Verfasser selbst am Beginne seines Buches, und wir möchten den Ausruf wiederholen. Kleiner Leitfäden für diesen Zweck gibt es so viele, dass kaum mehr etwas Neues geboten werden kann. Doch so denkt der Verfasser nicht. Er nimmt einen neuen Standpunkt ein. Für ihn ist das Experiment nicht die Grundlage des physikalischen Unterrichtes, er perhorrescirt dasselbe, weil — die Apparate gebrochen sein können, oder der Lehrer nicht die nöthige Zeit hat, sich für das Experiment einzuüben. Wir halten diesen Standpunkt für verfehlt. Allerdings kann man sich auf manche Erscheinungen des Lebens berufen und sie gleichsam wie Experimente besprechen, aber wie vielen Schülern wird da die Anschauung mangeln! Bei vielen Partien des Unterrichtes werden die Experimente oder doch das Vorzeigen der betreffenden Apparate zum mindesten in guten Abbildungen sich nicht umgehen lassen. Man sehe nur das Capitel von der Verwendung des elektrischen Stromes an, wie mager sieht das im vorliegenden Buche aus; wie soll der Schüler ein Telephon, einen Telegraphen verstehen, wenn er nichts Derartiges gesehen hat? Wie sieht es mit der Optik aus, wenn die Schüler gar nichts davon gesehen haben. Dass man mit dem Experiment Maß halten soll, geben wir zu, dass schlechte Experimente zu verwerfen sind, ist gewiss wahr, aber darum soll man das Kind nicht mit dem Bade verschütten. Der vollständige Mangel an Illustrationen erklärt sich aus der Ansicht des Verfassers. Der beigegebene Anhang: Beobachtungen am Himmelszelte ist recht gut, doch für die Stufe, für welche das Buch geschrieben ist, etwas weitgehend, wenn man auch erklären will, und passt eher in eine physikalische Geographie oder allgemeine Naturkunde.

C. R. R.

Kühl, J. H., Lehrer der Gewerbeschule zu Hamburg: Grundriss der Geometrie. I. Planimetrie, 94 Seiten, 128 Figuren im Text, 1 M. 40 Pf. II. Stereometrie, 135 S., 119 Fig., 1 M. 80 Pf. III. Trigonometrie, 149 S., 62 Fig., 2 M. Dresden, Kühtmann.

Es ist schon früher ein ähnliches Lehrbuch desselben Verfassers bei einem anderen Verleger erschienen, und wir waren schon damals in der Lage, die Arbeit des Verfassers mit Anerkennung und Zustimmung zu besprechen; es waren nur einige geringe Mängel, welche wir anmerkten, und auch diese finden wir im Vorliegenden größtentheils behoben. Der äußeren Form nach ist der Verfasser dem hergebrachten Rahmen von Voraussetzung, Behauptung, Beweis treu geblieben, hat aber dabei doch verstanden, die geometrische Zeichensprache in eine leicht verständliche Wortsprache hinüberzuleiten. Die „allgemeine Gewerbeschule und die Schule für Bauhandwerker“ in Hamburg, deren Lehrer der Verfasser ist, scheint einen hervorragenden Platz unter den technischen Lehranstalten einzunehmen; denn dieses Lehrbuch der Planimetrie, welches der Verfasser zunächst wol für seine Anstalt bestimmt haben mochte, ist in Bezug auf Umfang und Stoffvertiefung hinreichend weitgehend, um den Anforderungen aller höheren Schulen zu genügen. Es ist auch aus der neueren Geometrie über harmonische Theilung und Chordale u. s. w. das für die Schule Nöthige herangezogen.

Der zweite Theil, die Stereometrie, ist womöglich noch gründlicher und ausführlicher behandelt als der erste Theil, namentlich verdient hervorgehoben zu werden die sorgfältige Darlegung über die Bestimmung der Entfernung und des Winkels von windschiefen Geraden, sodann der Formel von Simpson und deren mannigfacher Anwendung. Ganz besonders wertvoll ist gerade für diesen Theil die sorgfältige Entwerfung und Ausführung der Figuren, welche völlig als eine musterhafte zu bezeichnen ist; die Darstellung des Kloster- und Kreuzgewölbes, dann der Schnitte des Kegels durch verschiedene Ebenen sind vorzüglich entworfen und ausgeführt.

Der dritte Theil liegt uns zum erstenmale vor, er enthält die Trigonometrie, bei welcher der Verfasser den praktischen Weg einschlägt, nachdem die Winkelfunctionen als Streckenverhältnisse der Seiten eines rechtwinkeligen Dreieckes erklärt worden, sofort zur Auflösung rechtwinkeliger Dreiecke und deren Anwendung auf gleichschenkelige Dreiecke und regelmäßige Polygone überzugehen. Erst nachdem sich der Schüler auf diese Art mit den Winkelfunctionen des ersten Quadranten vertraut gemacht, kommen dieselben auch als Strecken zur Darstellung und wird auf die Functionen der Winkel in beliebigen Quadranten übergegangen. Es folgt die Goniometrie und die Auflösung schiefwinkeliger Dreiecke. In einem Anhange werden die wichtigsten Lehren der sphärischen Trigonometrie, anknüpfend an die Eigenschaften der körperlichen Ecke, mitgetheilt, wobei sich der Verfasser allerdings auf das Nächstliegende beschränkt. — Man findet in allen drei Theilen des Werkes ein sehr reiches Übungsmaterial, gut gewählt und zweckmäßig eingeordnet. Besonders in der Trigonometrie wurde mit der Lösung von Aufgaben so weit gegangen, als es bei dieser Stufe überhaupt möglich ist, wir fanden da manches dem Verfasser Eigenthümliche oder auch seltener Vorkommendes wie z. B. die Berechnung der Halbmesser der Ankreise, die Berechnung einer unzugänglichen Höhe aus Visuren in verschiedenen Ebenen. — Wir möchten dieses Lehrmittel recht sehr der Beachtung der Fachcollegen empfehlen, nicht blos, weil es leicht fasslich und mit großer Klarheit abgefasst ist, sondern hauptsächlich, weil uns der Verfasser besonders glücklich das Maß dessen zu treffen scheint, was den Schülern höherer Schulen von diesem Gegenstande aufzunehmen zugemuthet werden kann. Es scheint uns dies ein Buch zu sein, an welchem der Lehrer Verbesserungen zu machen nicht nöthig hat, so dass an diesem Buche Lehrer und Schüler ihre Freude haben können. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

ANZEIGEN.

Das Empfinden.

Von H. F. Walsemann-Hamburg.

Der Zweck aller Bildung ist die Schöpfung und Ausgestaltung der Innenwelt des Menschen. Träger der letzteren ist die Seele. Die Möglichkeit, im menschlichen Seelenwesen eine Welt innerer Lebensformen zu erzeugen, liegt begründet in dem äußeren Sein und Geschehen einerseits, in der Spontaneität des Seelenwesens andererseits. Die Außenwelt repräsentirt eine unendliche Mannigfaltigkeit von Substanzen. Jede derselben erzeugt gewisse Erregungszustände, durch welche sie die Eigenart ihres Wesens der Umgebung gegenüber zur Geltung bringt. So übt die ponderable Materie überhaupt Anziehungskraft aus, welche in verschiedenen Formen sich wirksam erweist. Die tönenden Substanzen verursachen Luftschwingungen. Die Temperatur der Stoffe versetzt den alles durchdringenden Äther in oscillirende Bewegung. Dasselbe imponderable Mittel wird in erhöhtem Maße erregt durch leuchtende und farbige Substanzen. Das Tropfbarflüssige bietet Anlass zum Geschmack. Das Gasförmige verbreitet Geruch. Außerdem wohnt den Stoffen das Bestreben inne, unter günstigen Verhältnissen chemische Veränderungen einzugehen.

In Rücksicht darauf, dass die äußeren Erregungszustände ein Anderes zu erregen, es ihrer Natur gemäß zu bestimmen streben, werden sie als Reize oder als wirkende Kräfte angesehen.

Der Mensch, ein Glied der Außenwelt, ist den äußeren Reizen beständig ausgesetzt. Zunächst wirken dieselben vielfach auf den materiellen Körper ein. Dieser wird in mehrfacher Beziehung bestimmt durch mechanische Kräfte; ebenso ist er magnetischen und elektrischen Einwirkungen zugänglich; auch kann er von außen erwärmt werden; zudem wird er beleuchtet und zeigt Gestalt und Farbe; endlich ist seine Existenz bedingt durch mancherlei chemische Processe, welche ohne die chemischen Neigungen der ihm zugeführten Stoffe nicht vor sich gehen könnten.

Aber auch die immaterielle Seele wird von den äußeren Reizen afficirt. Freilich kann dieses nicht unvermittelt geschehen; denn die

Seele und die äußeren Substanzen sind verschiedenartige Wesen, sodass die Erregungszustände, welche in diesen ihren Ursprung haben und denselben daher angemessen sind, nicht zugleich auch dem Seelenwesen angemessen sein können. Es bedarf also einer Vermittelung, einer Umsetzung der äußeren Erregungszustände in Reizformen, welche geeignet sind, das Seelenwesen zu erregen. Die dem Seelenwesen angemessene Reizform ist der elektrische Erregungszustand. Elektrische Ströme durchfließen beständig die Nerven. Letztere, soweit sie bei der Erzeugung einer Innenwelt durch äußere Einwirkungen in Betracht kommen, verbinden die gesammte Peripherie des Körpers mit dem Sitz der Seele. Dort findet die Umsetzung der äußeren Erregungszustände statt; hier gelangen die veränderten Reizformen zum wirksamen Angriff auf das Seelenwesen. Jene Umsetzung aber besteht darin, dass die verschiedenen äußeren Reize in besonders eingerichteten Organen (den Sinnesorganen) zur Einwirkung auf die Nervenenden gelangen und nun ihrer Natur gemäß die elektrischen Ströme erregen. Die äußeren Reizzustände gehen mithin in elektrische Erregungszustände über. Diese erreichen in und mit den Nervenströmen die Seele. Letztere empfindet; sie wird in elementare Zustände versetzt, welche als unmittelbare Wirkungen der elektrischen Erregungszustände, als mittelbare Wirkungen der äußeren Reize anzusehen sind. Als seelische, einem immateriellen Wesen anhaftende Zustände sind die Empfindungen den äußeren Erregungszustände völlig unvergleichbar. Der Zusammenhang zwischen beiden ist eben ein ursächlicher, kein inhaltlicher.

Die mögliche Mannigfaltigkeit der Empfindungen ist eine unendliche. Nicht allein, dass in jedem Augenblicke viele Nervenstränge arbeiten, um die große Zahl verschiedenartiger Reize zu übermitteln, sondern auch der einzelne Empfindungsnerv bringt gleichzeitig ein Vieles, ein Gleiches und auch ein Entgegengesetztes zum Angriff auf das Seelenwesen. Hierzu kommt die mannigfaltige Veränderung der Außendinge, wie sich dieselbe in der Zeit vollzieht und der reiche Wechsel der Umgebung. Jene wie dieser erhöhen die Mannigfaltigkeit der Einwirkung auf das Seelenwesen; sie bewirken, dass dieses auch zu verschiedenen Zeiten den verschiedensten Einwirkungen ausgesetzt ist.

In Anbetracht sowol der großen Zahl, als auch der Verschiedenartigkeit und Gegensätzlichkeit der Sinnesreize kann nicht erwartet werden, dass der einzelne Reiz im Beginn seiner Einwirkung sogleich einen klaren inneren Zustand hervorrufe. Dieses kann umsoweniger

der Fall sein, als diejenigen Reize, welche von entfernten Objecten ausgehen, zu einer vollkommenen Einwirkung auf die Nervenströme erst dann gelangen können, nachdem die betreffenden Sinnesorgane auf die reizerzeugenden Objecte eingestellt und eine der jedesmaligen Entfernung angepasste Form angenommen haben. Die sinnliche Einwirkung wird also zunächst noch keine klaren Einzelzustände, sondern nur erst dunkle Gesammtzustände erzeugen können; nicht eine Mannigfaltigkeit objectivirter Empfindungen, sondern eine Gesammtheit blos intensiver Sinneseindrücke wird ursprünglich die Wirkung der jeweiligen Reizströme sein.

Der Erwachsene freilich, besonders wenn er sich in der gewohnten Umgebung befindet, merkt nichts von complicirten verwirrenden Gesammteindrücken, wie das Kind zunächst solche empfängt. Für ihn liegt die Außenwelt von vornherein klar und gegenständlich vor seinen Sinnen ausgebreitet, und ohne besondere Mühe ist er imstande, in rascher Aufeinanderfolge das Einzelne darin an seinem Orte zu betrachten und sich der Erscheinung desselben bewusst zu werden. Eine gewisse Schwierigkeit in der Auffassung macht sich aber selbst dem Erwachsenen bemerklich, wenn er in eine ihm bis dahin noch unbekannte Umgebung versetzt wird. Nehmen wir diesen Fall so an, dass die fremde Umgebung eine große Mannigfaltigkeit von Gestalten und eine reiche Farbenpracht widerspiegelt, und dass vielleicht dazu noch Schälle von ungewöhnlicher Beschaffenheit sein Ohr treffen, so wird auch der Erwachsene Mühe haben, sich im ersten Augenblicke all dieser fremdartigen Eindrücke zu bemächtigen. Sie werden, wie man sich auszudrücken pflegt, „auf ihn einstürmen“, „seine Sinne gefangen nehmen“, „ihn in sprachloses Erstaunen versetzen“. In einer ähnlichen Situation führt z. B. Goethe seinen „Sänger“ vor und legt ihm dabei die Worte in den Mund:

„Welch reicher Himmel, Stern bei Stern!
Wer kennet ihre Namen? —
Im Saal voll Pracht und Herrlichkeit
schließt Augen euch; hier ist nicht Zeit
sich staunend zu ergötzen.“

Nun besitzt jeder Erwachsene bereits eine bedeutende psychologische Bildung. Sie ist es, welche ihm bekannten Dingen und Vorgängen gegenüber über jede Schwierigkeit der Auffassung hinweghilft; sie verleiht ihm zudem eine nicht geringe Geschicklichkeit, auch das complicirte Neue sogleich an bestimmten äußeren Orten wahrzunehmen und in seinen Einzelheiten klar zu erkennen.

Weit schwieriger ist dagegen die sinnliche Auffassung für ein Seelenwesen, auf welches die Außenwelt mit der Fülle ihrer Erregungszustände noch nicht eingewirkt hat. Innere Hilfen für die Perception der Eindrücke stehen dann nicht zu Gebote. Wie wird es da gelingen, dunkle chaotische Gesammteindrücke in allen Einzelheiten zu klären und reich gegliederte, vielseitige Stücke der Außenwelt darin zu erblicken?

Die Klärung eines complicirten Gesammteindruckes und die Objectivirung desselben wird in jedem Falle mit der Klärung und Objectivirung der einzelnen Bestandtheile desselben beginnen müssen. Der thatsächliche Eintritt und der naturgemäße Verlauf dieser successiven Empfindungsprocesse liegt objectiv begründet in gewissen Verschiedenheiten der Empfindungsreize. Diese Verschiedenheiten sind:

1. intensive,
2. qualitative,
3. extensive.

Die Empfindungsreize besitzen zunächst einen ganz verschiedenen Stärkegrad. Lichtstrahlen z. B., welche von Lichtquellen direct ausgehen, wirken mit größerer Stärke, als die von nicht leuchtenden Substanzen reflectirten. Auch ist die Leuchtkraft verschiedener Lichtquellen sehr verschieden, und die Lichtstärke nimmt überdies ab mit der zunehmenden Entfernung. Ähnliches gilt von der Wärmestrahlung. Nicht minder sind Schälle, Gerüche, Geschmäcke, Härten und Gewichte vieler gradueller Abstufungen fähig. Dem Stärkegrade der Ursache entspricht aber stets die Intensität der Wirkung. Mithin müssen auch unter den Theileindrücken eines Gesammteindruckes ebensoviele und ebendieselben graduellen Abstufungen statthaben. Dadurch wird das ursprüngliche Dunkel des jeweiligen Empfindungscomplexes insofern gelichtet, als die stärkeren Empfindungsmomente sich lebhaft hervordrängen, wohingegen die schwächeren vorerst zurücktreten müssen. Hieraus erklärt es sich z. B., dass das kleine Kind ein in seiner Umgebung befindliches Licht vor allen Dingen beachtet, dass ein Reisender das Großartige einer Landschaft zuerst bemerkt, dass bei der Betrachtung eines Gemäldes „etwas in die Augen fällt“, dass die Melodie eines Tonwerkes, wenn sie markirt wird, in jeder Stimmlage hervortritt, dass an einer versalzenen Speise stets das Salz geschmeckt wird etc. —

Außer durch graduelle Abstufungen wird die sinnliche Auffassung wesentlich gefördert durch qualitative Verschiedenheiten der Sinnesreize. In Bezug hierauf sind folgende Fälle zu unterscheiden:

1. die wirkenden Reize sind verschiedenartig;
2. die wirkenden Reize sind gleichartig;
   a) die wirkenden Reize sind einander entgegengesetzt;
   b) die wirkenden Reize sind einander gleich.

Die Verschiedenartigkeit (Disparität) der Sinnesreize ermöglicht die Unterscheidung bestimmter Reizclassen. Licht- und Farbenreize bilden eine solche Reizclasse; die Schallreize bilden eine andere, die Gerüche eine dritte, die Geschmäcke eine vierte, Druck und Härten eine fünfte. Jede Reizclasse ist der Art nach von jeder anderen verschieden. Die Verschiedenartigkeit der Sinnesreize bedingt einen verschiedenen Bau der Sinnesorgane. Thatsächlich sind die letzteren den verschiedenen Reizclassen angepasst; sie sind so eingerichtet, dass jedes von ihnen im Dienste einer bestimmten Reizclasse steht. Infolgedessen werden die verschiedenartigen Reize auch als verschiedenartig empfunden. Was durch Vermittelung des Auges das Seelenwesen angreift, wird gesehen, was das Ohr erregt, wird gehört; Reize anderer Art werden bezw. gerochen, bezw. geschmeckt, bezw. „gefühlt“. So zahlreich also auch die Reize sein mögen, welche in einem Augenblicke auf das Seelenwesen einwirken, so ist eine den verschiedenen Reizclassen entsprechende Gruppirung der Empfindungen von vornherein gegeben, und da eine Verschmelzung der Gruppen ihrer Disparität halber ausgeschlossen ist, so erfährt der complicirte Gesammteindruck auf diese Weise eine dauernde Gliederung. Das erleichtert und fördert die Auffassung desselben umsomehr, als wir nicht nur ohne weiteres jene disparaten Gruppen darin unterscheiden, sondern auch auf Grund dieser Unterscheidung imstande sind, behufs Klärung des Einzelnen eine erneute und vollkommenere Thätigkeit desjenigen Sinnesorganes zu veranlassen, welches bei der Erzeugung einer bestimmten Empfindungsgruppe speciell betheiligt ist. So schauen wir nach dem Gesehenen, horchen auf das Gehörte, betasten das „Gefühlte“, prüfen das Gerochene oder Geschmeckte.

Gleichartigkeit der Sinnesreize besteht innerhalb jeder besonderen Reizclasse. Beispielsweise sind alle Schallreize gleichartig, wie denn das nämliche Sinnesorgan ihre Empfindung vermittelt. Jedoch machen sich unter den vielen Schallreizen mehr oder weniger bedeutende inhaltliche Verschiedenheiten geltend. Theils sind es Geräusche, theils Klänge und Töne, welche auf das Ohr einwirken. Die Töne wiederum besitzen die verschiedenste Höhe und Klangfarbe. Auch auf anderen Sinnesgebieten zeigt sich eine oft geringe, oft große und sehr große Verschiedenheit der Reize. Auf das Auge wirken die ver-

schiedensten Lichtqualitäten, auf den Tastsinn die verschiedensten Härten, auf den Geschmackssinn Süßes, Saures, Bitteres etc. Die qualitative Bestimmtheit der Reizzustände kommt in entsprechenden Modificationen der elektrischen Erregungszustände zur Geltung. Dadurch wird die Mannigfaltigkeit qualitativer Unterschiede auch auf die Empfindungen übertragen. Diese bleiben infolge und nach Maßgabe ihrer inhaltlichen Verschiedenheit außer einander und treten überdies in Gegensatz zu einander.

Die Gegensätzlichkeit der Empfindungen ist ein anderes wichtiges Hilfsmittel für die sinnliche Auffassung; denn sie bewirkt, dass Theilzustände desselben Sinnesgebietes, auch wenn sie gleiche Intensität besitzen, sich mehr oder weniger deutlich voneinander abheben und, indem sie die entgegengesetzten Theilzustände herabdrücken, die eigene Klarheit zu erhöhen streben. Ohne die Gegensätzlichkeit der Empfindungen würde es z. B. nicht möglich sein, in einem Regenbogen mehrere Farben zu bemerken, auf einer Schriftseite viele verschiedene Formen zu erkennen und zu unterscheiden, bei der Aufführung eines Tonwerkes die verschiedensten Töne und Accorde zu vernehmen etc. — Der Gegensatz zwischen dem Sternenlicht und dem Tageslicht, oder zwischen dem Tone c und dem gleichzeitig erklingenden f verursacht in jedem Falle eine Concurrenz um die innere Klarheit. Der schwächere Theil unterliegt in diesem Kampfe und der stärkere steigt um so höher: am Tage bemerken wir auch an dem klarsten Himmel keinen Stern; mit abnehmendem Tageslicht bricht das Sternenlicht hervor, und in der dunkelsten Nacht erstrahlen die Himmelskörper am hellsten. Bei annähernd gleicher Stärke bleibt der Kampf um die innere Klarheit vorerst unentschieden. Die gleichzeitig und mit gleicher Stärke angestrichenen Töne c und f werden beide gehört, jedoch mit verringerter Deutlichkeit. Lässt man hierauf die Stärke des c abnehmen, so tritt das f hervor, ohne dass man die Stärke desselben vergrößert. Die fortgesetzte Abnahme des c verhilft dem f zu immer größerer Deutlichkeit, bis es, das c übertönend, zur vollen Klarheit gelangt.

Die Gegensätzlichkeit der Empfindungen eines Sinnesgebietes ist indes häufig eine geringe; ja bisweilen hat eine völlige Gleichheit derselben statt. Dieses ist z. B. der Fall, wenn mehrere Lampen einen Saal erhellen, oder wenn viele Sänger dieselbe Melodie zu Gehör bringen. Die annähernde oder völlige Gleichheit dort der Lichtscheine, hier der Töne, hat zur Folge, dass die bezüglichen Reizwirkungen nicht unterschieden werden können; denn sie bleiben weder ganz

(wie bei verschiedenartigen), noch theilweise (wie bei gegensätzlichen Empfindungen) außer einander, sondern fließen ineinander. Sie verschmelzen zu einer einzigen Empfindung, deren Intensität der Summe der Intensitäten der verschmolzenen gleichen Empfindungen gleich ist. So verbreitet sich in einem von vielen Lampen erleuchteten Saale eine ungetheilte bedeutende Lichtfülle, sowie die von einem Sängerchor gesungene Melodie in starken Gesammttönen erklingt. —

Doch bleiben in gewissen Fällen auch qualitativ gleiche Empfindungen außer einander und können mit aller Bestimmtheit voneinander unterschieden werden. Beispielsweise bemerken wir an mehreren Thalerstücken mehrere runde Formen, nicht eine einzige, eine mehrfache Silberfarbe, nicht eine einfache verstärkte. Ebenso wird die Einheit des Gesammttones merklich beeinträchtigt, wenn der Hörer sich mitten im Sängerchor befindet oder wenn die Sänger voneinander entfernt stehen. Taucht man einen Finger der rechten und den entsprechenden Finger der linken Hand in eine Flüssigkeit, so hat man eine zweifache Empfindung des Nassen. Die gleichen Empfindungen müssten auch in diesen Fällen zu einer einzigen verstärkten Empfindung verschmelzen, wenn nicht gewisse unterscheidende Momente solches verhinderten. Da das Trennende weder in der Intensität, noch in der Qualität der Empfindungen gefunden werden kann, so muss es in einem dritten Empfindungsmomente gesucht werden. Dieses dritte, jeder Empfindung anhaftende Moment ist die Extensität derselben. Was ist darunter zu verstehen?

Zunächst erinnern wir uns, dass es viele Nervenstränge sind welche dem Seelenwesen die Angriffe der äußeren Reize übermitteln, weshalb die veränderten Reizformen auf den verschiedensten Bahnen das sensorium commune erreichen und afficiren. Das Seelenwesen empfindet nun in jedem einzelnen Falle nicht blos den elektrischen Erregungszustand, soweit dieser durch Einwirkung von außen erzeugt ist, sondern auch das Erregtsein des betreffenden Nerven. Letzteres verursacht eine der eigentlichen Empfindung sich zugesellende Mitempfindung, welche das Wissen um den inneren Ort bes betreffenden Empfindungsreizes in sich schließt. Nennen wir diese Mitempfindung das innere Localzeichen der Empfindung. Es leuchtet zunächst ein, dass dasselbe eine sichere Handhabe bieten muss, die Empfindungen, auch wenn sie gleiche Qualität und Intensität besitzen, auseinander zu halten. Demnach beruht die Leichtigkeit, mit der wir die Empfindungen verschiedener Sinnesgebiete voneinander unterscheiden, nicht auf der Disparität der Empfindungsinhalte allein, sondern auch mit

auf der Verschiedenheit der inneren Localzeichen. Diese Verschiedenheit ist auch der Grund, weshalb man z. B. einen Nadelstich in die Hand von dem gleichen Schmerz an irgend einer anderen Körperstelle leicht unterscheidet, oder beim Eintauchen zweier Finger in eine Flüssigkeit eine zweifache Empfindung des Nassen hat. Weiter erhellt hieraus, dass die Empfindungen auf Grund der ihnen associirten inneren Localzeichen stets als an der Peripherie der Empfindungsnerven befindlich erscheinen müssen. Man hat die letztere Thatsache Projection der Empfindungen genannt. Man kann diese Bezeichnung annehmen; indes darf sie uns nicht verleiten, in dem Bezeichneten eine besondere, dem Empfinden nachfolgende Function der Seele, nämlich ein Hinausversetzen der Empfindungen aus dem sensorium commune zu erblicken. Es ist nichts anderes unter diesem Ausdrucke zu verstehen, als die im sensorium commune statthabende und mit dem Empfinden zugleich erfolgende Einformung des Empfundenen in seine ortsbezeichnenden Mitempfindungen. So weit diese Einformung auf Grund der inneren Localzeichen geschehen kann, verschafft sie den Empfindungen eine bis zur Peripherie der Empfindungsnerven reichende Extensität. Allen Empfindungen des Tastsinnes, des Geruchs- und Geschmackssinnes ist eine solche eigen. Die Bedeutung derselben für die sinnliche Auffassung fällt mit der soeben erörterten diesbezüglichen Bedeutung der inneren Localzeichen zusammen.

Diejenigen Empfindungsreize, welche auf das Auge oder Ohr wirken, nehmen nun von äußeren Orten ihren Ausgang. Wir werden also jetzt zu zeigen haben, dass und wie auch der äußere Ort der Empfindungsreize zur Kenntnis der Seele gelangt. Es handelt sich dabei um die Lage dieses Ortes und um die Entfernung desselben. Jene bestimmt die Richtung des Reizes zu der Peripherie des sensiblen Nerven. Ob die letztere senkrecht oder unter schiefen Winkeln getroffen wird, ist für die Wirkung des Angriffes nicht gleichgiltig. Stellen wir uns diese Wirkung vor als eine Irradiation der Reizfläche. Dieselbe wird nur dann eine gleichmäßige sein können, wenn die Reize senkrecht zur Reizfläche einfallen. In jedem anderen Falle muss eine ungleichmäßige Irradiation der Reizfläche statthaben, und zwar eine umso ungleichmäßigere, je mehr die Winkel, unter denen die Reizfläche getroffen wird, von rechten Winkeln abweichen. Die Gleichmäßigkeit oder Ungleichmäßigkeit der Irradiation der Reizfläche wirkt modificirend auf die Erregung des Nervenstromes und kommt dadurch zur Kenntnis der Seele. Letztere kann nun den elektrischen Erregungszustand nicht empfinden, ohne die Modification desselben mit zu em-

pfinden. Sonach wird die eigentliche Empfindung um ein weiteres Moment bereichert, das auch über die Peripherie der betreffenden Sinnesnerven hinaus den Ort des Empfindungsreizes anzeigt. Nennen wir es das äußere Localzeichen der Empfindung.

Die Mitempfindung des äußeren Ortes ist für das Zustandekommen einer klaren Außenempfindung durchaus nothwendig. Der Reiz an sich erzeugt einen bloßen Eindruck, der erst in eine klare Empfindung übergeht, indem er projicirt wird. Wie jedermann weiß, sieht man einen Gegenstand nur dann, wenn man ihn an einer bestimmten Stelle im Raume erblickt, d. i. wenn man die Örtlichkeit seiner Empfindungsreize klar mitempfindet. Von einem Schall, der aus einer uns unbekannten Richtung unser Ohr trifft, erhalten wir einen vielleicht starken, aber zunächst unklaren Schalleindruck. Erst indem wir uns über das Woher orientiren und den Schalleindruck demgemäß projiciren, vermögen wir diesen nach Qualität und Intensität zu erfassen. Ein Schuss z. B. verursacht in jedem Falle einen starken Gehörseindruck, eine klare Empfindung aber nur dann, wenn uns sogleich, oder doch unmittelbar nach dem stattgehabten Eindrucke der Ort, wo der Schuss gefallen ist, bekannt wird. Die ferne Musik oder das Tuten eines Dampfers vermögen wir nicht anders deutlich zu vernehmen als mit Bezug auf den betreffenden Ort. Ebenso wird ein körperlicher Schmerz stets an der schmerzenden Körperstelle und nicht eher klar empfunden, als bis die Projection auf dieselbe vollzogen ist. Da es hierzu einer merklichen Zeit bedarf, so kann der Fall eintreten, dass der schmerzende Angriff zu wirken aufgehört hat, bevor noch die Schmerzempfindung vollkommen projicirt worden ist. Man fühlt alsdann einen minder heftigen Schmerz, wie wenn z. B. der geschickte Arzt einen Schnitt ausführt oder einen Zahn zieht. — Wer, wie weiland Archimedes, ganz in Gedanken vertieft ist, merkt von alledem, was um ihn her vorgeht, nichts oder doch nur sehr wenig. Freilich sind seine Sinne den äußeren Einwirkungen nicht verschlossen; aber die eindringenden Reize vermögen höchstens dunkle Eindrücke zu erzeugen. Zum klaren Empfinden kommt es ebensowenig, wie zum Mitempfinden der Localzeichen. Solange aber die letzteren nicht zur Klarheit gelangen, ist eben keine klare Empfindung möglich. Lässt dagegen der Betreffende von der Arbeit ab und wendet sich der Außenwelt zu, d. h. empfindet er die äußeren Localzeichen der Reize mit und projicirt das Empfundene demgemäß, so vernimmt er alles deutlich und hat dabei ein klares Wissen um äußere Dinge und Vorgänge.

Da die Substanzen, in denen die Empfindungsreize ihren Ursprung

haben, im Raume zerstreut sind, so erhalten die Empfindungen verschiedene äußere Localzeichen. Dieselben üben infolge ihrer Verschiedenheit eine trennende Wirkung aus. Sie sind es, welche sowol die theilweise Verschmelzung entgegengesetzter, als auch das völlige Ineinanderfliessen gleicher Empfindungen verhindern. Hiernach beruht z. B. die Möglichkeit, in einem Regenbogen mehrere Farben zu unterscheiden, nicht ausschliesslich auf der Gegensätzlichkeit dieser Farben; sonst müsste eine ebenso klare Unterscheidung derselben auch dann möglich sein, wenn sie (vielleicht gefärbte Gläser) übereinandergelegt würden, was indes keineswegs der Fall ist. Vielmehr trägt das räumliche Nebeneinander der Regenbogenfarben, welches in verschiedenen Localzeichen innerlich zur Geltung kommt, wesentlich mit zur Unterscheidung derselben bei. Für gleiche Empfindungen, wie solche z. B. durch den Anblick mehrerer Thalerstücke verursacht werden, bilden die verschiedenen Localzeichen sogar das einzige trennende Moment. Wären sie nicht vorhanden, so würden die gleichen Empfindungen in jedem Falle ineinander fliessen, und es wäre für uns eine Unmöglichkeit, eine Mehrheit von gleichen Gegenständen wahrzunehmen. Thatsächlich erscheint ja die von vielen Lampen herrührende Lichtfülle als eine ungetheilte, und die von vielen Stimmen gesungene oder von vielen Geigen gespielte Melodie erklingt in starken Gesammttönen. Auch das folgende, von Schopenhauer (Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde p. 63) entlehnte Experiment erhärtet obige Behauptung auf das beste. „Man lasse zwei pappene Röhren, von etwa 8 Zoll Länge und $1^1/_2$ Zoll Durchmesser, vollkommen parallel, nach Art des Binoculartelescops, zusammenfügen, und befestige vor der Öffnung einer jeden derselben ein Achtgroschenstück. Wenn man jetzt, das andere Ende an die Augen legend, durchschaut, wird man nur ein Achtgroschenstück, von einer Röhre umschlossen, wahrnehmen. Denn, durch die Röhren, zur gänzlich parallelen Lage genöthigt, werden beide Augen von beiden Münzen gerade im Centro der Retina und den dieses umgebenden, einander folglich symmetrisch entsprechenden Stellen ganz gleichmäßig getroffen“ (also die äußeren Localzeichen beider Empfindungen sind einander vollkommen gleich); „daher der Verstand (?) ein einziges Object als Ursache des zurückgestrahlten Lichtes annimmt“ (die auch in den äußeren Localzeichen gleichen Empfindungen fließen ineinander).

Die Wirkung der äußeren Localzeichen möge des weiteren an einigen interessanten Erscheinungen auf dem Gebiete der Gesichts-

empfindungen gezeigt werden. Wir meinen das Einfachsehen, das Doppeltsehen und das Aufrechtsehen.

Ein sichtbarer Gegenstand wirkt auf jedes der beiden Augen, sodass wir eine zweifache Empfindung des Gegenstandes erhalten und daher denselben eigentlich doppelt sehen müssten. In Wirklichkeit sehen wir jeden Gegenstand aber nur einfach. Zweifellos findet dieses Einfachsehen bereits im frühesten Kindesalter statt und kann also nicht etwa eine durch Übung gewonnene Fertigkeit sein. Vielmehr findet es seine einfache Erklärung in der Mitempfindung des Ortes, von dem aus die Lichtreize das Auge erregen. Wie oben gezeigt wurde, wissen wir um den äußeren Ort eines Empfindungsreizes auf Grund einer Modification des elektrischen Erregungszustandes, deren Ursache in der Richtung des ersteren zur Peripherie des Empfindungsnerven gefunden werden muss. Nun stellen wir, um einen Gegenstand deutlich zu sehen, beide Augen stets so ein, dass die Reizfläche eines jeden rechtwinklig getroffen wird. Folglich muss das äußere Localzeichen, welches der rechtsseitigen Empfindung associirt ist, dem der linksseitigen Empfindung anhaftenden gleich sein. Die Empfindungen selbst sind zwar einander sehr ähnlich, doch nicht völlig gleich. Sie decken sich also nicht ohne weiteres; aber sie vereinigen sich in der Projection. Indem für beide der nämliche äußere Ort mitempfunden wird, fallen sie gleichsam in diesen Mitempfindungen aufeinander: Man sieht vor sich einen Körper.

Die beim Einfachsehen statthabende Vereinigung der beiderseitigen projicirten Empfindungen kann leicht dadurch verhindert werden, dass man, indem man z. B. sein rechtes Auge mit einem Finger ein wenig seitwärts oder nach oben oder unten drückt, die Reizfläche desselben in eine andere Lage bringt. Diese Reizfläche wird nun nicht mehr, wie die des linken Auges, unter rechten, sondern unter schiefen Winkeln getroffen. Die rechtsseitige Empfindung erhält mithin ein anderes äußeres Localzeichen wie die linksseitige. Infolge dieser Verschiedenheit kann die Projection der Empfindungen nicht zu ihrer Vereinigung führen; vielmehr wird die rechtsseitige ihrem äußeren Localzeichen gemäß auf eine andere Raumstelle projicirt: Man sieht den Gegenstand doppelt.

Eine ähnliche Erscheinung macht sich bsmerklich, wenn man zwei hinter einander befindliche Gegenstände betrachtet. Stellt man die Augen auf den vorderen Gegenstand ein, so erscheint der hintere doppelt, umgekehrt der vordere. Beide Erscheinungen erklären sich daraus, dass die Lage der Reizflächen zu dem einen Körper eine

andere wird, sobald man die Augen auf den anderen einstellt. Sieht man auf den ferneren Gegenstand, so erregt der nähere die Reizfläche des rechten Auges weiter nach rechts, die des linken weiter nach links. Man projicirt demgemäß (infolge der im Auge stattfindenden Kreuzung der Lichtstrahlen) die rechtsseitige Empfindung auf eine Raumstelle, welche links, die linksseitige auf eine solche, welche rechts von dem fraglichen Gegenstande liegt: Man sieht den vorderen Gegenstand doppelt und zwar zu beiden Seiten seines wirklichen Ortes. Das Doppeltsehen des hinteren Gegenstandes erklärt sich ebenso.

Auch das Aufrechtsehen der Gegenstände beruht auf der Mitempfindung der Richtung, in der die Reizfläche des Auges getroffen wird. Nach bekannten optischen Gesetzen gelangen die von einem Gegenstande ausgehenden Lichtstrahlen, bevor sie die Reizfläche des Auges (die Netzhaut) treffen, im Auge zur Kreuzung. Infolgedessen entsteht auf der Netzhaut ein umgekehrtes Bild des Gegenstandes. Dass wir trotzdem jeden Gegenstand aufrecht sehen und zwar ohne jegliche Schwierigkeit und von frühester Kindheit an, ist eine feststehende Thatsache. Sie lehrt uns, dass die Gesichtsempfindung nicht gleichsam ein innerer Abdruck des Lichtbildes auf der Netzhaut ist und erklärt sich leicht, wenn man erwägt, dass infolge der stattgehabten Kreuzung diejenigen Lichtreize, welche den unteren Theil des Lichtbildes erzeugt haben, von oben her und diejenigen, welche den oberen Theil desselben erzeugt haben, von unten her eingefallen sind. Die Richtung, in der die Lichtstrahlen einfallen, gelangt aber zur Mitempfindung. Indem sich nun die einzelnen Empfindungsmomente ihren Mitempfindungen einformen, muss unter ihnen nothwendig dieselbe Anordnung platzgreifen, welche den Lichtreizen außerhalb des Auges eigen war: Man sieht den Gegenstand in seiner wirklichen Lage.

(Schluss folgt.)

Wider die Sprachverwilderung.

Ein zeitgemäßes Referat.

*Von Wilhelm **Taschek** - Vöslau.*

I.

Es ist eine betrübende Erscheinung, dass sich die naturgemäße Veränderung, der unsere Muttersprache — wie auch jede andere — unterworfen ist, nicht im Sinne der Verbesserung und Veredelung, sondern im Sinne der Verschlechterung vollzieht. Die Zeit des classischen Deutsch liegt hinter uns. Wir sehen unsere Sprache in den letzten Jahrzehnten nicht aufwärts, vielmehr abwärts geführt, gesunken auf der Leiter der Vervollkommnung. Das herrlichste Gut der deutschen Nation, ihr Stolz und Ruhm zugleich, ist in Gefahr, von der eingerissenen Verderbnis einen unheilbaren Schaden zu erleiden, umso gewisser, da das Übel ebenso hartnäckig als schwer ausrottbar ist. Es gleicht einem schleichenden Gift, das unvermerkt, aber desto verderblicher den Sprachorganismus durchdringt, sein edles Gefüge lösend, seine Lebensfähigkeit untergrabend.

Dieser Gefahr entgegenzuwirken, das Übel aufzuhalten, ist eine heilige Pflicht aller gebildeten Stammesgenossen. In irgend einer Weise wird es jedem — sofern er nur den guten Willen dazu hat — möglich sein, ein Scherflein einerseits zur Fernhaltung, andererseits zur Ausmerzung alles dessen beizutragen, was sich als Sprachfehler an Stelle des Richtigen festzusetzen droht oder sich bereits festgesetzt hat. Es gilt, einer unverzeihlichen, in falschen Wort- und Satzformen sich breitmachenden, mit unglaublicher Dreistigkeit auftretenden Willkür die Autorität des Sprachgesetzes und die Empfindsamkeit des Sprachgefühls entgegenzustellen; es gilt, die Sprachverderbnis — wie und wo sie sich auch zeigen mag — als thatsächlich vorhanden nachzuweisen; es gilt endlich, professionellen Sprachverderbern schonungslos und nachdrücklichst auf die Finger zu sehen, sie in jene Schranken zurückzuweisen, die ihnen ihre geistige Impotenz zieht.

Doch ist Gefahr im Verzuge und Eile thut noth! Gleichgiltigkeit und Lässigkeit von Seite der durch Bildung und Stellung berufenen Schützer und Pfleger der Muttersprache müssten sich unfehlbar in nicht allzufernen Zeitläufen als völliger Rückgang der natürlichen

Sprachentwickelung äußern, und eine schwere Verantwortung würde sie treffen. Sie verdienten nicht mehr, Söhne ihres Volksstammes genannt zu werden, wenn sie unempfindlichen Gemüthes und unthätig mit anzusehen im Stande sein sollten, wie der Lebensnerv der nationalen Cultur unterbunden, das stärkste Bindemittel der Zusammengehörigkeit gelockert, die Frucht eines hochentwickelten Geisteslebens dem Verderben preisgegeben wird! Denn schon hat das Übel der Sprachverschlechterung einen bedenklich hohen Grad erreicht; nicht mehr vereinzelt und Schamröthe ins Gesicht treibend treten Sprachfehler in — für die Öffentlichkeit bestimmten Schriften auf; nein — es gibt eine Sippe, die mit empörender Frechheit ein Deutsch schreibt, für das jede Bezeichnung fehlt. Es wimmelt darin von Fehlern der ärgsten Art, wie sie ein besserer Schüler der 5. Volksschulclasse nicht mehr schreibt; von Sprachgefühl und einer nur halbwegs guten Kenntnis der Sprachregeln keine Spur! Das elende Zeug ist ein purer Kehricht, der es wahrlich nicht wert wäre, dass man ihn mit dem Fuße beiseite schiebt, wenn sein massenhaftes Vorkommen und die aufdringliche Weise, mit der er die Reinheit der Sprache beschmutzt, nicht befürchten liesse, dass er endlich das Gefühl für das Richtige völlig abstumpfen und das Falsche zur Regel erheben werde.

Das aber ist bereits geschehen! Eine Unzahl von Sprachfehlern, vor deren auch nur irrigem Gebrauche man früher zurückgeschreckt wäre; Fehler, die man vormals für ganz unmöglich gehalten hätte, und die den Schreiber derselben vor der Öffentlichkeit an den Pranger gestellt hätten: sind heutzutage durch deren beharrliche Anwendung in weiten Kreisen gäng und gäbe, sie haben geradezu das Bürgerrecht erhalten und behaupten sich neben dem Richtigen schon dermalen mit unausrottbarer Zähigkeit! Schnitzer gegen das Sprachgesetz hat es wol stets gegeben, selbst zur Blütezeit unserer Literatur; denn auch die Geistesheroen der deutschen Nation haben manches geschrieben, wozu die Grammatik nicht Ja und Amen sagen kann; und Sprachschnitzer wird es immer geben, weil menschliches Wissen und Können nie zur fehlerlosen Vollkommenheit gelangen können. Allein diese Thatsachen dürfen nicht als Deckmantel eines regellosen, willkürlichen Gebrauches der Sprache dienen; sie können unmöglich die Erscheinung einer offenbaren Verschlechterung der Sprache entschuldigen, umsoweniger als sich gegenwärtig Leute an die Schriftstellerei heranwagen, denen Stil und Grammatik zwei völlig fremde Gebiete sind. Schade nur, dass das urtheilsfähige Publicum noch kein probates Mittel gefunden hat, solchen Scriblern das Handwerk zu legen! Denn ein Hand-

werk — aber ein schlechtes — ist ihre sogenannte schriftstellerische Thätigkeit. Sie schmieren mit beneidenswerter Selbstzufriedenheit (eine Eigenschaft, die einem guten Schriftsteller fremd ist, weil dieser mit seinen Leistungen nie ganz zufrieden ist) und hohem Selbstbewusstsein ihr Pensum nieder und betrachten sodann schmunzelnd, wie sich das Publicum daran delectirt. Die schlechte Sprache entspricht dem niederen Inhalt und umgekehrt — aber was schadet das?

Es wurde einmal in einer Gesellschaft eine neuerschienene Zeitung herumgereicht. Ich machte mir den Spaß, die Fehler darin roth anzustreichen und brachte deren nicht weniger als 96 der gröbsten „zustande“! So werden heutzutage gewisse Zeitungen geschrieben!

II.

An Schriften wider die eingerissene Sprachverderbnis fehlt es nicht. Sie haben mehr oder minder das Verdienst, dass sie das Vorhandensein einer Zeitkrankheit nachweisen und sich dem Weitergreifen derselben in den Weg stellen.

Zu den verdienstlichsten und interessantesten Schriften dieser Art gehört unstreitig das Buch: „Allerhand Sprachdummheiten“ von Dr. G. Wustmann. Die Gründlichkeit und die lobenswerte Rücksichtslosigkeit, mit der Wustmann der Sache zuleibe geht, machen das Buch zu einer wertvollen literarischen Erscheinung. Kein Wunder daher, dass es in verhältnismäßig kurzer Zeit eine so weite Verbreitung gefunden hat.

Können wir also auch voraussetzen, dass es vielen bekannt ist, so möge uns dennoch gestattet sein, Wustmanns Ansichten über die Sprachverschlechterung hier in möglichster Kürze wiederzugeben, wobei wir dem Ideengange der Einleitung zu seinem Buche folgen.

Alle Urtheilsfähigen, sagt Wustmann, sind darüber einig, „dass sich jetzt die Umbildung unserer Sprache nicht nur mit einer Schnelligkeit vollzieht, die in aller Sprachgeschichte nicht ihresgleichen hat, sondern sie haben auch dabei in viel höherem Grade den Eindruck des Verfalles als den der Entwickelung. Richtiges wird durch Falsches, Schönes durch Häßliches verdrängt; fast jeder Tag gebiert Neues, was den Freund der Sprache mit Trauer, ja mit Zorn erfüllt.“

Noch in den dreißiger Jahren schrieb man geradezu classisch. Die Sprache war grammatisch rein, der Stil leicht und flüssig, der Satzbau einfach, klar, übersichtlich. „Unsere heutige Sprache erscheint dagegen nicht nur durch und durch anders, sie erscheint geradezu wie verkommen und verrottet.“

Über die Ursachen, „dass sich in wenigen Jahrzehnten solche Missstände in unserer Sprache haben bilden können“, sagt Wustmann:

„Alle Sprachentwickelung ist ein Kampf — zwischen zwei Mächten: zwischen dem schöpferischen Naturtrieb der Sprache selbst und — dem Unterrichte. In dem Kinde, das erst reden lernt, ist der Naturtrieb ungezügelt thätig. Das einzige Gesetz, das unbewusst dabei wirksam ist, ist das der Analogie.“ Bildet das Kind falsche Analogien, so greift die Mutter, bezw. die Schule bessernd ein. „Wenn, wie wir annehmen, unsere Geistesbildung fortschritte, so müsste doch die Macht des Menschengeistes über den rohen Naturtrieb der Sprache immer größer werden“ — „die Umbildung der Sprache müsste sich verlangsamen; zugleich müsste die Sprache immermehr verfeinert und veredelt werden.“ Nun ist aber das Gegentheil eingetreten. Das konnte nur geschehen, weil die rohe Naturkraft mächtiger geworden ist als der bildende Menschengeist! „Seit länger als einem Menschenalter ist in unserer Sprache eine Macht am Werke, die schon unsäglichen Schaden angerichtet hat, — die **Tagespresse.** Sie ist die Hauptursache der Verwilderung unserer Sprache; der eigentliche Herd und die Brutstätte dieser Verwilderung sind die Zeitungen —.“

Früher — vor fünfzig Jahren — waren die Zeitungen weniger zahlreich, von geringerem Umfange und wurden von Leuten geschrieben, die mit der Feder umzugehen wussten. Heutzutage hat sich dieses Verhältnis ins gerade Gegentheil verkehrt. Es sind Tausende von neuen Zeitungen entstanden, ihr Inhalt hat sich verhundertfacht. Diesen Inhalt schaffen nicht lauter gebildete, sondern nur zu oft halbgebildete oder wol ungebildete Personen zur Stelle in einer nothdürftigen und vielfach fehlerhaften Form. „Die Herstellung einer Zeitung, die früher eine literarische Leistung war, ist zu einem Gewerbe herabgesunken, und in keinem Gewerbe der Welt gibt es so viele Pfuscher, wie im Zeitungsgewerbe.“ — „So fehlerhaft, wie unsere Zeitungen jetzt schreiben, ist noch **nie** und nirgends in Deutschland geschrieben worden, wird auch nirgends im Auslande geschrieben, auch von den ausländischen Zeitungen nicht.“

„Nachlässigkeiten, Willkürlichkeiten und Geschmacklosigkeiten sitzen, kaum aufgetaucht, schon fest, verbreiten sich rasch und gelten für Verschönerungen und Bereicherungen der Sprache!“

„Die Politik, und was damit zusammenhängt —, alles das konnte seinen Niederschlag in den Zeitungen nur in jenem Papier- und Actendeutsch finden, das von jeher die Leibsprache derer gewesen ist, die bei allen diesen Dingen die Hauptrolle spielen: der Juristen. Das

hat sich dann verbreitet, hat sich der Zeitungen überhaupt bemächtigt —."

„Und noch etwas kommt hinzu. Ein großer Theil unserer Zeitungen — wird von Leuten geschrieben, die einem fremden Volke angehören, deren Großeltern, ja deren Väter und Mütter vielleicht das Deutsche noch nicht als ihre Muttersprache gesprochen haben! So flink sich auch der Jude, wie in alles, was mit dem bloßen Verstande zu erreichen ist, in die Elemente der deutschen Grammatik findet, so flink er auch seinem Geschreibsel den Schein einer leidlich richtigen Papiersprache zu geben weiß: wo es aufs Sprachgefühl ankommt, bleibt er doch ewig der Fremde. Wo zwei Redensarten miteinander vermengt werden können, da vermengt er sie, er ist ja der geborne Wippchen; aber auch, wo zwei Constructionen verwirrt, ja zwei einfache Wörter verwechselt werden können, verwirrt und verwechselt er sie. Ist er doch viel zu eitel, als dass er nicht mit Vorliebe gerade zu solchen Bildern, Wendungen und Wörtern griffe, mit denen er — am wenigsten umzugehen weiß. Er erzählt nicht blos kaltlächelnd, dass irgend einem das Landstreichen zur zweiten Gewohnheit geworden sei, er schreibt auch: die Frage wirft sich (!) auf oder: damit (!) wollen wir kein Aufsehens machen, spricht von einem Dichter, der nach (!) dem Lorbeer des Tragikers heischt, braucht voranschreiten, wo er fortschreiten meint u. s. w. Zwischen Wörtern wie sichtlich und sichtbar lernt er nie unterscheiden (er schreibt: mit sichtbarer [!] Freude), noch weniger lernt er jemals nachfühlen, was heimlich und was heimisch bedeutet (er fühlte sich in seiner Umgebung nicht heimlich — schreibt er); für silberne Hochzeit zu sagen Silberhochzeit — darauf kann zum erstenmal nur ein Jude verfallen sein. Aber auch gegen die elementarsten Regeln der Grammatik verstößt er; er schreibt: warnen gegen (statt vor) etwas, erklären als (statt für) etwas, und er vor allem ist es, der, wo er als Fremder den reichen Wortschatz unserer Sprache nicht beherrscht, sofort mit überflüssigen, falschen und hässlichen Neubildungen bei der Hand ist, die ihm der Deutsche dann gedankenlos nachbraucht. Ein großer Theil unseres heutigen Sprachunraths geht ausschließlich auf das Judendeutsch der Berliner und der Wiener Tagespresse zurück."

Dieses Urtheil Wustmanns über das schlechte Deutsch vieler von Juden herausgegebenen Zeitungen ist leider nicht ungerecht. Uns ist unter anderen zahlreichen Fällen insbesondere der eine erinnerlich, dass ein sonst sehr geistreicher israelitischer Schriftsteller in einem von ihm herausgebenen Fabelbuche consequent „des Fuchsen" schreibt. Die

energische Bekämpfung eines solchen Deutsch, das zufällig von Juden stammt, ist nicht Antisemitismus; denn Antisemitismus ist ein ziemlich weites politisches Programm, oder besser gesagt: ein Topf, in den verschiedene aus unedlen und unmoralischen Trieben ableitbare Ziele kunterbunt durcheinander geworfen werden. Dies zur Klarstellung unseres Standpunktes und zur Vermeidung eines Missverständnisses.

Aber das Übel bleibt nicht bei der Zeitungssprache stehen; es steckt die Schriftsprache an. „Die Zeitungssprache hat es allen angethan“ — dem Romanschreiber, dem Poeten, dem Doctorand. „Ein sprachkundiger und sprachfühlender Mann kann heute getrost eine Wette eingehen: man nehme aus dem Schaufenster einer Buchhandlung blindlings ein neu erschienenes, in deutscher Prosa geschriebenes Buch, gleichviel welches Inhalts, gleichviel von wem verfasst, von einem Universitätslehrer, einem Schulmann, einem Beamten, einem Baumeister, einem Musiker — einem unserer ‚führenden‘ Schriftsteller, einem Blaustrumpf, man schlage es auf, wo man will, und setze den Finger hinein: in einem Umkreise von fünf Centimeter Durchmesser um die Fingerspitze, soll ein grober grammatischer Fehler zu finden sein, die Geschmacklosigkeiten ganz ungerechnet — so weit sind wir jetzt!“

Ist dem thatsächlich so? Wir glauben, dass die Wette doch verloren wäre; denn es scheint uns in dieser ausnahmslosen Verurtheilung doch viel Übertreibung zu liegen. Verhielte sich die Sache wirklich so, dass gar niemand ohne grobe grammatische Fehler schreiben könnte, nicht einmal ein Universitätslehrer, ein führender Schriftsteller, so wären wir mit unserer Sprache überhaupt schon fertig und könnten nicht mehr von Sprachdummheiten sprechen, sondern nur von einer in den letzten Zügen liegenden Sprache. In diesem Zustande befindet sich unser Deutsch denn doch noch nicht. — Trotz der eingerissenen Sprachschlamperei gibt es immer noch eine nationale Literatur, für die sich Deutschland nicht zu schämen braucht! —

Wustmann bedauert weiter, dass die Zeitungssprache auch bereits gesprochen wird. „Der Parlamentarier, der Stadtverordnete, der Vereinsvorsitzende, sogar der Pfarrer (— auf der Landessynode), wie reden sie denn? soll das Deutsch sein?“ — Sie sprechen das „unnatürliche Papierdeutsch“ und haben keine Ahnung davon.

Vor fünfzig Jahren war mit jeder Buchbesprechung eine Beurtheilung des Stils verbunden. Es wurde streng über den Zustand der Sprache gewacht. Heute wird blos noch der Inhalt eines Buches beurtheilt; die Darstellung ist Nebensache geworden. „Manche

unserer gefeiertsten Modeschriftsteller der letzten dreißig Jahre hätten schon um der fortgesetzten Misshandlung der Sprache willen, die sie sich haben zu schulden kommen lassen, nicht zu der Stellung gelangen dürfen, die sie eine Zeitlang eingenommen haben. Aber die meisten Recensenten von heute sind ja völlig unfähig, den Stil eines Buches zu beurtheilen."

Sprachliche Schnitzer werden für „stilistische Eigenheiten" ausgegeben, ja, es gehört sogar zum guten Ton, „die Sprachform als etwas völlig Nebensächliches zu betrachten". „Wie es im Leben so oft geschieht, dass man den hasst oder verachtet, den man beleidigt hat, so hassen und verachten auch gewisse Leute die Sprache, weil ihnen ihr schlechtes Gewissen sagt, dass sie sie täglich verletzen und beleidigen."

Das Ausland fängt bereits an, unsere Sprachverderbnis zu bemerken und zu bekritteln.

Nun wendet sich Wustmann gegen die Schule. „Wo stammen sie denn her, die Sprachverderber der letzten vierzig Jahre, wenn nicht aus der deutschen Schule? Wir haben ja gar keinen deutschen Unterricht! Wir treiben Latein und Griechisch, Französisch, Englisch und Hebräisch, aber wann und wo in aller Welt lernt der deutsche Knabe seine eigene Sprache?" —

Wustmann verlangt einen planmäßigen Unterricht in der deutschen Grammatik an der Hand der Sprachgeschichte (!) und weist hin auf die Lückenhaftigkeit und Unzulänglichkeit der Sprachunterweisung in den heutigen Gymnasien. Er bedauert die naturwissenschaftliche Richtung der Sprachwissenschaft, „die jeden Versuch, in die natürliche Entwickelung der Sprache einzugreifen, für unberechtigt hält" und sagt: „Hoffentlich sind solche ‚wissenschaftliche' Anschauungen noch nicht in die Schule gedrungen. Bei dem kurzen Gedärm, das manche Schulmeister haben, ist alles möglich." —

Der deutsche Unterricht sollte zum Mittelpunkte des gesammten höheren Unterrichtes gemacht werden, „so wäre etwa in einem Menchenalter wieder auf eine Besserung unserer Sprachzustände zu hoffen, früher nicht" — „dass blos der Unterricht, blos die Schule helfen kann, — ist zweifellos. Wer soll denn helfen, wenn die Schule nicht hilft? Dass noch einmal große Schriftsteller durch ihre Werke bildend auf die Sprache des ganzen Volkes einwirkten, wie zur Zeit unserer Classiker, ist völlig ausgeschlossen. Und wenn ein Engel vom Himmel käme und schriebe das beste Buch für das deutsche Volk in der besten Sprache, — der erdrückenden Übermacht der Tagespresse

gegenüber würde seine Macht verschwinden wie ein Tropfen im Meere; die Tagespresse macht alle Bücher todt."

Zum Schlusse seiner in manchem Punkte stark pessimistisch gefärbten Darstellungen von dem krankhaften Zustande der Sprache legt Wustmann die Grundsätze dar, die ihm beim Abfassen seines Buches, das er eine Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen, des Hässlichen nennt, maßgebend gewesen sind.

In rein grammatischen Fragen, sagt er, sei der einzig richtige Standpunkt der conservative, d. h. man müsse das Richtige zu vertheidigen und zu retten suchen; auch in anscheinend verzweifelten Fällen dürfe man die Hoffnung nicht aufgeben, durch Klärung des getrübten Sprachbewusstseins oder durch Aufstachelung des trägen Sprachgewissens das Richtige noch zu erhalten. Nur in ganz aussichtslosen Fällen sei der Kampf aufzugeben und dem Neuen, auch wenn es falsch ist, das Feld zu räumen (!?). Wo ursprünglich Einheit waltet, da sei sie streng zu wahren; wo Mannigfaltigkeit herrscht, sei sie zu schonen und jeder öden Gleichmacherei vorzubeugen. Dabei sei überall der Volksmund zu berücksichtigen. Wo feine logische Unterschiede verwischt zu werden drohen, da sei entschieden entgegenzutreten, wie auch da, wo man sich plötzlich als Dummkopf behandeln und sich ohne alles Bedürfnis Unterscheidungen aufnöthigen lassen soll. Die Ästhetik möge stets vor der Logik das entscheidende Wort sprechen. Die Sprache müsse erhalten werden bei der Schlichtheit und Einfachheit, in der allein alle wahre Schönheit beruht. Vor allem aber sei überall der lebendigen Sprache zu ihrem Rechte zu verhelfen gegenüber der Schreibsprache, die unser Schriftdeutsch so vielfach entstelle. „Eine gute deutsche Grammatik der lebendigen Sprache — das ist das nächste und wichtigste Schulbuch, das in Deutschland geschrieben werden muss."

III.

Das sind die möglichst treu wiedergegebenen Anschauungen Dr. G. Wustmanns über die Ursachen und das Maß der Sprachverwilderung. Mag auch manche seiner Äußerungen weit über das Ziel schießen, ja manche sogar, weil sie zu allgemein gehalten ist, nach vielen Seiten hin als ungerecht und verletzend empfunden werden: im ganzen muss ihm doch recht gegeben werden. Ein aufmerksames Studium seines Buches bestätigt dies leider vollauf; denn wenn man das riesige Material überblickt, das er da mit Ameisenfleiß als Form-, Wortbildungs- und Satzfehler zusammengetragen hat, so erschrickt

man vor der Unmasse von Unkraut, das sich in unserem Deutsch bereits eingenistet hat, und kann sich des Gefühls von Unbehagen nicht erwehren bei dem Gedanken, selbst lange Zeit vieles von diesem Unkraut nicht bemerkt zu haben. Andererseits empfindet man wieder eine gewiss begründete Erleichterung in dem Bewusstsein, ein „Handbuch des Fehlerhaften, Falschen und Hässlichen“ gefunden zu haben, das mit durchschlagendem Scharfsinn und großer Sachkenntnis die Schäden unserer Sprache aufdeckt und in zweifelhaften Fällen sicheren Rath ertheilt.

Unter jenen aber, die sich um den jeweiligen Zustand der Sprache angelegentlichst bekümmern sollen, stehen die Lehrer aller Schulkategorien im Vordergrunde. Durch die Schule wird der Jugend das Verständnis der hochdeutschen Sprache vermittelt, durch die Schule das Gesetzmäßige des Sprachbaues gelehrt und eingeprägt. Zu dieser positiven Thätigkeit der Schule muss sich auch eine negative gesellen, die — vornehmlich auf der höheren Stufe des Unterrichtes — darin besteht, dass auf die gegenwärtig stark hervortretende Neigung der Sprache, Fehlerhaftes aufzunehmen und sich zu assimiliren, als sei es ein natürliches Product ihrer Entwickelung, immer und immer hingewiesen und die Kenntnis des schon eingewurzelten Falschen ebenso gut vermittelt werden muss, wie die Kenntnis des Richtigen! Um aber dies zu können, muss der Lehrende in der Sache selbst gut unterrichtet sein. Daher sehen wir es als eine Pflicht der Lehrerschaft an, dem leidigen Gegenstande der Sprachverschlechterung mehr denn je ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, einschlägige Schriften zu lesen und beim Unterrichte zu verwerten. Eine solche Schrift ist Dr. G. Wustmanns „Sprachdummheiten“. Sie sollte in keines Lehrers Bibliothek fehlen!

Es sei uns schließlich erlaubt, die Frage zu beantworten, ob es nicht Mittel und Wege gibt, dem Sprachverderbnis direct und indirect mit größerem Nachdruck an den Leib zu gehen. Um aber den Umfang dieser Arbeit nicht noch zu vergrößern, stellen wir die Beantwortung der Frage in einigen Punkten kurz zusammen, u. z.:

1. Der bessere Theil der Presse muss aus seiner der Angelegenheit gegenüber bisher beobachteten Passivität heraustreten. Er muss zur Wahrung seiner Ehre und aus Liebe zum Volksthum eine strenge Controle in Bezug auf die Hochhaltung der Sprachreinheit üben und sich nicht scheuen, über dem Haupte der schlechtschreibenden Zeitungen die Geißel einer scharfen Kritik zu schwingen, ihre Unfähigkeit rücksichtslos aufzudecken und dahin zu arbeiten, dass unberufene Scribler die Feder aus der Hand legen.

2. Schulzeitschriften empfehlen wir, eine eigene Rubrik zu eröffnen, in welcher die Sprachreinigung einen stehenden Gegenstand bildet. Anführung drastischer Beispiele!

3. Die Journalistenverbände müssen sich dahin einigen, von jenen Kritikern, die als Referenten über literarische Erscheinungen fungiren, mit Nachdruck zu verlangen, dass der sprachlichen Darstellung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

4. Die höchste Unterrichtsstelle verordne, dass an Mittelschulen, Akademien und Universitäten, vornehmlich aber an Lehrerseminarien die Studirenden mit der Größe des Übels möglichst eingehend bekannt gemacht werden, wobei ein etwa von der Akademie der Wissenschaften verfasstes Werk, das den „Sprachunrath“ übersichtlich zusammenstellte, zur Grundlage genommen werden könnte.

5. Alle für höhere und niedere Schulen bestimmten Lehrtexte sind einer Revision zu unterziehen in der Richtung, ob sich nicht auch da schon das Sprachverderbnis regt, resp. ob nicht etwa zugunsten der Sprachreinheit manches zu verbessern nothwendig wäre! Wir glauben ja, denn es würde uns nicht schwer fallen, Beweise dafür zu erbringen!

Damit sind die Mittel wider die Sprachverwilderung nicht erschöpft; es wird deren gewiss noch bessere geben als die hier angeführten. Aber wir leben der Überzeugung, dass schon viel gewonnen wäre, wollte man dem Sprachverderbnis auf die von uns angegebene Weise zu Leibe rücken. Es gehört dazu nur ein reges Interesse für die Sache und ein guter Wille gepaart mit Beharrlichkeit und Thatkraft.

Nachwort von Seite der Redaction. Wir haben diesen begründeten Klagen und wolgemeinten Vorschlägen Raum gegeben, obwol wir nicht glauben, dass die letzteren zur Heilung des Übels genügen. Die Cur müsste tiefer greifen, weil die Krankheit tiefer liegt. Die Grundursache der sprachlichen Verlotterung und Verwilderung ist die moralische Verlotterung und Verwilderung, und der ersteren kann nur Einhalt gethan werden, wenn der letzteren Einhalt gethan wird. Allerdings kommt hier auch das intellectuelle Moment mit ins Spiel: wer schriftstellern will, sollte erst etwas Ordentliches lernen (nach Gehalt und Form). Allein dazu gehört Bescheidenheit, Respect vor Mustern, Fleiß, Ausdauer, Geduld u.s.w., Eigenschaften, die seltener sind als Eitelkeit, Zügellosigkeit, Gewinn- und Ehrsucht u. s. w. Dem moralischen Verfall folgt nothwendig der intellectuelle und sprachliche, wie der politische, sociale, geschäftliche, künstlerische und jeder andere. Wenn dem nicht abzuhelfen ist, so wird die deutsche Sprache und Literatur ebenso entarten und verkommen, wie einst die griechische und römische. D.

Hygiene und Erziehung.

Ihre Anwendung zur wirksamen Bekämpfung des Idiotismus.

Von Rector ***O. Hintz-Berlin.***

(Schluss.)

Mit diesen Ausführungen soll nun keineswegs der Segen, der von den zur Zeit bestehenden Idiotenanstalten trotzdem ausgeht, in Frage gestellt werden; durch sie ist nur versucht worden, den Beweis für die Behauptung zu erbringen, dass derselbe in keinem Verhältnis zu dem Segen steht, welchen sie schaffen könnten, wenn ihre Organisation in der von mir ausgeführten Weise geregelt würde. Wol werden die Erfolge gewissenhaft verzeichnet und sind in den Jahresberichten aller Anstalten angegeben; doch die hervorgerufenen Schäden hat man in der Regel nicht ziffermäßig festzustellen versucht, weil man sich nicht die Mühe nimmt, sie zu erkennen und aufzudecken. Dennoch ließen sich solche Ermittelungen unschwer anstellen. Man müsste sich nur daran gewöhnen, in den Personalacten der Zöglinge nicht nur die Erfolge, sondern auch die Verschlimmerungen im Zustande derselben gewissenhaft aufzuzeichnen. Wenn dann das Material aus etwa fünf Jahrgängen von allen Anstalten Deutschlands eingefordert und statistisch verarbeitet würde, dürfte sich mindestens herausstellen, wie viele Idioten infolge des Umgangs mit Epileptikern zeitweise von Krämpfen befallen, wie viele üble Gewohnheiten bei einzelnen Idioten hervorgerufen werden, und bei wie vielen das Gemüthsleben in der Verbildung begriffen, Stumpfsinn und Gleichgiltigkeit gegen äußere Eindrücke, gegen die Interessen ihrer Kameraden etc. gewachsen sind. Solche Beobachtungen müssten den Blick des Idiotenlehrers für diese und ähnliche Dinge immer mehr schärfen; sein psychologisches Interesse dürfte mehr und mehr wachsen, und bald würde sich die Zahl derjenigen, die eine Reorganisation der Anstalten anstreben, merklich vergrößern.

Fern sei es von mir, anzunehmen, dass das Bestreben vorgelegen habe, die angedeuteten Übelstände absichtlich verschleiern zu wollen; aber ich darf wol behaupten, dass sie bisher keiner genauen und gründlichen Prüfung unterzogen worden seien. Das ist eine Unterlassungssünde, die aufzudecken zu den Hauptaufgaben dieser Arbeit gehört hat.

Um das Ergebnis der letzten Erörterungen summarisch zusammenzufassen und die Organisation der Anstalten selbst kurz zu beleuchten, sei noch einmal erwähnt, dass es sich empfehlen dürfte, die Geistesschwachen mit Rücksicht auf ihre geistige Veranlagung und ihre körperlichen Gebrechen entweder besonderen Anstalten für Cretinen, Epileptiker und körperlich gesunde Schwachsinnige oder besonderen Abtheilungen einer größeren Central-Anstalt zu über-

weisen. Selbstredend bezieht sich diese Trennung nur auf die Bildungsfähigen. Je nach der Befähigung für das eine oder andere Unterrichtsfach, für die eine oder andere manuelle Beschäftigung könnten die Abtheilungen wieder in verschiedene Unterabtheilungen getrennt werden, und es dürfte manches Kind bald der einen, bald der anderen Abtheilung zugewiesen werden, je nach dem Grade seiner Leistungsfähigkeit.

Für taubstumme und schwerhörige Schwachsinnige einerseits und blinde andererseits müssten überall, wo es noth thut, Hilfsclassen oder Hilfsschulen eingerichtet werden, doch so, dass sie in organischem Zusammenhange mit einer Taubstummen-, bezw. Blindenanstalt ständen.

Den Ausdruck „Idiotenanstalt" möchte ich vermieden wissen, weil er bei manchen Eltern Anstoß erregen könnte, und dafür die Bezeichnung Bildungsanstalt für Schwachsinnige oder Schwachbefähigte setzen.*) Wie schon der Name andeutet, sollen in einem solchen Institut auch die Schwachbefähigten Aufnahme finden, die man gewöhnlich nicht zu den Idioten rechnet, die aber auch nicht zu den Normalbefähigten gezählt werden können. Gerade darum lege ich aber auch Gewicht darauf, dass alle nicht hierher gehörenden Kategorien von Geistesschwachen von diesen getrennt und auch alle Bildungsunfähigen streng ausgeschlossen werden. Die Bezeichnung „Idiotenanstalt" würde nur auf die Asyle anzuwenden sein.

Jedes Bildungsinstitut für Schwachsinnige resp. Schwachbefähigte, Cretinen oder Epileptiker müsste bestehen:

1. aus einer Erziehungs- und Unterrichtsanstalt und
2. in der Regel auch aus einem Asyl, der eigentlichen Idioten-, Cretinen- etc. Anstalt.

Nach F. Kratz, Director der Taubstummen-Anstalt zu Liegnitz**), muss die Unterrichtsanstalt vier Stufen umfassen:

a) die Gängelstufe,
b) die Spielstufe,
c) die Anschauungsstufe,
d) die eigentliche Unterrichtsstufe.

Auf der höchsten Stufe soll der Lehrstoff auf vier Classen vertheilt werden. Es ist aus dem von ihm aufgestellten Plan nicht recht ersichtlich, ob sich diese Eintheilung nur auf den Unterrichtsstoff beziehen, oder ob die Schüler mit Rücksicht auf ihre gesammte Durchschnittsbildung vier verschiedenen Classen angehören sollen. In der Erziehungsanstalt zu Daldorf wie in vielen anderen Anstalten besteht dieses Classensystem, wenn auch mit einigen Abweichungen. Die Zöglinge in Daldorf beispielsweise gehörten mit Rücksicht auf ihre Gesammtleistungen nach einem in Nr. 5 des VI. Jahrgangs der Zeitschrift für die

---

*) Diese Arbeit war schon vor zwei Jahren großentheils druckfertig. Im vorigen Jahre fand ich in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., VII. Jahrgang, Nr. 1 u. 2, S. 18 in dem hier nachträglich mehrfach erwähnten Aufsatz von M. Jaeger: „Idiotismus und Schwachsinn" eine vollständig gleiche Ansicht ausgesprochen, ein Beweis dafür, dass die Überzeugung von der Unzweckmäßigkeit der Anstaltsbezeichnung allgemeiner zu werden verspricht.

**) F. Kratz, Plan zu einer einzurichtenden Anstalt zur Erziehung und Pflege Schwachsinniger (Idioten) nach Sägertschen Grundsätzen. Siehe Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., III. (VII.) Jahrg., Nr. 5, S. 88 ff.

Behandlung Schwachsinniger etc. enthaltenen Bericht im März 1890 sechs aufsteigenden Classen an, von denen die letztere drei, die vorletzte zwei und die erste zwei Parallelclassen hatte. Sie werden auch genau so wie die Kinder einer Volks- oder höheren Schule von einer Classe in die andere, nächst höhere versetzt. Für die Bildungsanstalten der Schwachsinnigen wie für die sogenannten Hilfsschulen lässt sich meiner Erfahrung nach solch ein Classensystem nicht mit Erfolg aufrecht halten, ruft es doch schon für viele normale Kinder mancherlei Nachtheile hervor; es empfiehlt sich vielmehr, wie das schon vorhin angedeutet wurde, die Zöglinge je nach dem Grad der Leistungen in den einzelnen Lehrgegenständen in verschiedene aufsteigende Fachclassen zu setzen und demgemäß auch bei zunehmenden Fortschritten zu versetzen.

Je nach dem Alter, der Befähigung und den Leistungen der aufzunehmenden Zöglinge werden sie der einen oder anderen Stufe zugewiesen werden müssen, um von dort aus den Entwickelungsgang zu beginnen.

Das Asyl muss mindestens aus einer Beschäftigungsabtheilung bestehen, kann aber auch eine Pflegeanstalt enthalten. Ob die letztere in organischem Zusammenhange mit einer Bildungsanstalt für Idioten, Cretinen oder Epileptiker oder außer aller Verbindung steht, ist gleichgiltig, da sie nur als Heim für die Unglücklichen bestimmt ist, die für keine Beschäftigung brauchbar gemacht werden können, also ganz bildungsunfähig sind. Dass hier alle Kategorien von Blödsinnigen vertreten sein werden, ist selbstverständlich und verursacht keine Bedenken, weil leider nichts gebessert, aber auch nichts geschädigt werden kann, und nur die leibliche, menschenwürdige Pflege die Hauptaufgabe bilden muss.

In die Beschäftigungsanstalt können einerseits diejenigen Schwachsinnigen aufgenommen werden, die man in der Unterrichtsanstalt nicht soweit fördern kann, dass sie sich im bürgerlichen Leben selbstständig fortzuhelfen vermögen, andererseits diejenigen, welche bei ihrer Aufnahme schon das bildungsfähige Alter überschritten haben, sich aber trotzdem zu leichteren Arbeiten verwenden lassen. Es ist nicht unbedingt nothwendig, jede Erziehungsanstalt mit einem Asyl zu verbinden; selbst die Beschäftigungsabtheilung kann fortfallen.

Wenn Pastor Sengelmann die Zöglinge, welche sich mit Erfolg am Arbeitsunterricht betheiligen, auch bildungsfähig nennt und die Bildungsfähigkeit nicht allein von der Unterrichtsfähigkeit abhängig machen lassen will, so lässt sich dagegen nichts einwenden; doch das Beispiel, das er zur Bestätigung seiner Ansicht heranzieht, ist wenig zutreffend. Er fragt*): „Oder würden wir einen Tischler, einen Schuhmacher, der sein Handwerk versteht, weil er nicht lesen und schreiben kann, zu den Bildungsunfähigen zählen?“ Das freilich nicht, aber nicht nur aus dem Grunde, weil er sein Handwerk versteht, sondern weil es gewöhnlich nicht ausgeschlossen ist, dass er auch im Mannesalter noch lesen und schreiben lernen könnte. Die Bildungsfähigkeit wird also nicht allein nach der Leistungsfähigkeit, sondern auch nach der geistigen Begabung bestimmt werden müssen.

Die Wichtigkeit der Erziehung zur Arbeit ist schon lange erkannt worden. Auf der Conferenz für Idioten-Heilpflege zu Berlin 1874 gelangte seitens der

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrgang, Nr. 3 u. 4, S. 41.

Versammlung die Resolution zur Annahme: „Die Organisation der Arbeit ist für Idioten - Erziehungsanstalten ebenso wichtig, wie die Organisation des Unterrichts, und die Errichtung eines landwirtschaftlichen Betriebes und verschiedener Arbeitsstätten unerlässliches Bedürfnis.“ *) Schon Griesinger schlägt in seinem Archiv für Psychiatrie 1868 die Einrichtung ländlicher Asyle für solche geistesschwache Erwachsene vor, denen noch nicht ganz die menschenwürdige Bestimmung abgeht.

Man wird sonach unterscheiden können:

a) Erziehungs- und Unterrichtsanstalten (Internate) für Schwachsinnige resp. Schwachbefähigte, für Cretinen oder Epileptiker, verbunden mit einer eigentlichen Idioten-, Cretinen- etc. Anstalt, d. h. einem aus zwei Abtheilungen bestehenden Asyl;
b) Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, nur verbunden mit einer Beschäftigungsabtheilung;
c) Erziehungs- und Unterrichtsanstalten ohne Asyle;
d) Idioten- bezw. Cretinen- etc. Anstalten, bestehend aus einer Beschäftigungs- und einer Pflegeabtheilung;
e) Pflegeanstalten für Blöde.

Die Stadt Berlin besitzt seit Ende des Jahres 1881 eine Idiotenanstalt in Dalldorf, auf die schon hingewiesen wurde, welche nach einem in Nr. 6 des VII. (XI.) Jahrganges der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. enthaltenen Bericht vom Januar d. Js. 230 Zöglinge enthielt. Es wird demnächst auch eine Anstalt für Epileptische ins Leben gerufen werden. Dann aber dürfte insbesondere noch für die Erziehung solcher schwach begabten Kinder, die nicht direct zu den Idioten, doch auch nicht zu den Normalbefähigten gezählt werden können, und die ein nicht zu unterschätzendes Contingent der Berliner Gemeindeschulen bilden, Sorge zu tragen sein.

* * *

Mit der Frage der Erziehung schwachbefähigter Kinder hat man sich in Deutschland erst seit ungefähr zwölf Jahren beschäftigt, namentlich aber, seitdem durch einen Erlass Sr. Excellenz des früheren Cultusministers von Gossler die Einrichtung von sog. „Hilfsclassen“ für Schwachbefähigte in allen Städten von 20000 Einwohnern und darüber empfohlen wurde. Anfänglich stand man dieser Frage ziemlich kühl gegenüber. Im Jahre 1880 erklärte die Conferenz zu Stuttgart es zwar für wünschenswert, dass in größeren Städten besondere Classen errichtet würden, betonte aber gleichzeitig ausdrücklich, „dass diese nie die Anstalten ersetzen können, dass sie eine halbe Maßregel seien.“ **) Auf diesem Standpunkt, den ich voll und ganz theile, schien auch die vierte Conferenz zu Hamburg 1883 zu stehen; denn sie brachte auch damals den Hilfsclassen trotz des eifrigen Eintretens für dieselben seitens des Lehrers Kielhorn-Braunschweig wenig Sympathien entgegen. Allmählich scheint aber ein Umschwung zu Gunsten derselben in der Gesinnung der Pädagogen von Fach eingetreten zu sein. Auf der fünften Conferenz zu Frankfurt a. M. 1886 begegnen wir in Dr. Bartels,

*) Zur Idiotenpflege, von Schwandner. Stuttgart 1875, S. 11.
**) Dr. Knapp, Besuch von Idiotenanstalten. Graz 1881. Verlag von Leuschner & Lubensky, S. 45.

Director des Bürgerschulwesens in Gera, einem eifrigen Kämpen für die Sache der Schwachbefähigten. Es wird hier u. a. hervorgehoben, dass die Hilfsclassen keine Concurrenzinstitute für die Idiotenanstalten werden sollen, sondern eine Mittelstellung zwischen diesen und den Normalschulen einnehmen müssen. Freilich wird auch hier wie in Stuttgart constatirt, dass auf diesem Wege kein generelles, einheitliches Verfahren durchführbar sei, namentlich durch die Aufwerfung der Frage: „Wer sorgt für die Schwachen auf dem Lande?“ Auch auf der Braunschweiger Conferenz im Jahre 1889 wurde diese Angelegenheit zur Debatte gestellt; zu einer Klärung derselben haben die Verhandlungen jedoch auch nicht geführt. Zwar war die Zahl ihrer Freunde gewachsen; desto mehr trat aber auch die Unsicherheit ihrer Vertreter hervor in dem, was sie eigentlich wollten. Bei einzelnen schien sich schon die Erkenntnis Bahn zu brechen, dass mit dem Wachsthum der Hilfsschulen die Existenz der Idiotenanstalten in ihrer jetzigen Einrichtung in Frage gestellt werde. Darum legte man von gewisser Seite Wert darauf, zu constatiren, dass die letzteren künftig ihren Zuwachs nur von der ländlichen Bevölkerung zu erwarten hätten, zumal ja in einzelnen Städten, wie in Leipzig, sogar körperlich Defecte in die Hilfsclassen aufgenommen werden.

Bestimmter in ihrem Auftreten und in ihren Forderungen zeigte sich die Schweizerische Conferenz zu Zürich vom Jahre 1889. Dort gelangte die vom Schulinspector Largiadèr gestellte These fast einstimmig zur Annahme: „Es ist Pflicht des Staates, Veranstaltungen zu treffen, dass schwachbegabte Kinder den zur Erziehung erforderlichen Unterricht in einer den individuellen Anlagen und Bedürfnissen entsprechenden Weise empfangen können.“ *) Ist damit auch die Lösung der Kernfrage noch keineswegs entschieden, so sind doch darin zwei bestimmte Forderungen enthalten, nämlich die, dass 1. das Bildungsbedürfnis Schwachbefähigter nicht durch Wohlthätigkeitseinrichtungen, sondern durch die Initiative des Staates, bezw. der Gemeinde zu befriedigen sei; 2. für die zu treffenden Veranstaltungen nicht lokale Verhältnisse — wie z. B. besondere Berücksichtigung von Stadt- und Landbevölkerung —, sondern nur pädagogische und volkswirtschaftliche Gesichtspunkte maßgebend sein sollen.

Sobald in dieser Frage die Unterscheidung von Stadt und Land aufgegeben und eine principielle Lösung erstrebt wird, kann die Entscheidung nicht schwer fallen. Je nach ihrem Ausfall sind entweder überall, in Stadt und Land, obligatorische Hilfsschulen, bezw. Hilfsclassen für Schwachbegabte ins Leben zu rufen, oder die schon vorhandenen sind thunlichst zu beseitigen, bezw. nur in dringenden Fällen provisorisch zu erhalten oder einzurichten. Im letzteren Falle müssen die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für Geistesschwache (Schwachsinnige, Cretinen, Epileptiker) das Contingent der Schwachbefähigten übernehmen; im ersteren sind die Internate für unterrichtsfähige Schwachsinnige nach und nach abzuschaffen und nur das Bestehen von Asylen mit oder ohne Beschäftigungsabtheilungen, also von reinen Idioten- resp. Cretinen- etc. Anstalten zu fördern. Zweifellos wird man sich für den Wegfall der Hilfsschulen entscheiden müssen, wenn man in Erwägung zieht, dass man sich der Schwachen am allermeisten annehmen muss, und dass selbst die Schwachbefähigten leichteren Grades infolge ihres Aufenthaltes in einer An-

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrg., Nr. 2, S. 28.

stalt mit ihren besonderen erziehlichen Mitteln einen größeren Gewinn ins öffentliche Leben mitnehmen dürften. „Die erziehlichen und unterrichtlichen Mittel und Methoden, die ganze, speciell berechnete Hausordnung einer Anstalt und nicht zum mindesten die diätetisch-hygieinischen (medicinischen) Einrichtungen und Maßnahmen, die Überwachung bei Tag und Nacht sind immer noch geeignet, Erfolge auch in der geistigen Entwickelung zu erzielen, wo die Hilfsclassen, welche der Natur der Sache nach ihre Schüler während der Nacht und eines Theiles des Tages den ungünstigen, uncontrolirbaren, oft proletarischen Verhältnissen des Hauses zurückgeben müssen, nichts Nennenswertes erreichen.“ *) Dem Übelstande, den Oberlehrer Reichelt auf der Braunschweiger Conferenz hervorhob, dass geistig nur leicht geschwächte Individuen durch Einlieferung in eine Idiotenanstalt zu Idioten gestempelt werden, begegnet man wirksam damit, dass man in der schon früher ausgeführten Weise alle Unterrichtsfähigen von ihnen fernhält, und äußerlich beseitigt man ihn dadurch, dass man den ominösen Namen „Idiot“, falls man nicht direct einen Blödsinnigen damit bezeichnen will, aus der Welt schafft.

Während ich sonach die Hilfsschulen nur als einen Nothbehelf ansehe, als Institute, zu deren Einrichtung und Unterhaltung uns nur bisweilen eine gewisse Zwangslage treiben sollte, wird von anderer Seite mit größter Bestimmtheit ihre Nothwendigkeit betont. Kielhorn-Braunschweig schreibt*): „Ich nehme keinen Anstand, zu erklären, dass besondere Schulen der einzig richtige Ausweg sind, wenigstens in Städten von 20000 Einwohnern und darüber.“ Er sieht in der Einrichtung von Hilfsschulen einen Vorzug, den die Städte vor der Landbevölkerung haben. Seiner Ansicht nach müssen Schulen für Schwachbefähigte unbedingt bestehen. Sie sind für ihn wol ebenso nothwendige Institute, wie etwa die Volksschulen oder höheren Bildungsanstalten. Ganz anderer Ansicht ist Director Barthold-Gladbach.**) Er verwirft die Hilfsschulen nicht ganz, gibt aber den Idiotenanstalten — meiner Meinung nach mit Recht — den Vorzug, weil sie durch ihre gesammten Erziehungseinrichtungen viel mehr zur Vorbereitung für einen Beruf wirken können als Hilfsschulen, in denen der bloße Unterricht Hauptsache ist. Er behauptet, dass das, was die Braunschweiger Hilfsclassen leisten***), von guten Idiotenanstalten auch erreicht, ja dass für die Berufsbildung in den letzteren noch mehr geleistet werde. Dieser Ansicht pflichte ich ohne Vorbehalt bei; es ist mir auch keinen Augenblick zweifelhaft, dass nicht die Hilfsclassen, sondern die geschlossenen Bildungsanstalten für Geistesschwache eine Zukunft haben, dass jene nur ein mangelhafter Ersatz für diese bleiben werden. Kielhorn hingegen stellt sie nicht nur mit Bezug auf das Unterrichtsmaterial — die Kinder —, sondern auch betreffs der Leistungen über die Anstalten, und

---

*) Reichelt, Welche Kinder gehören in die Hilfsclassen und welche in die Idiotenanstalten? S. Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrgang, Nr. 5, S. 72.

*) H. Kielhorn, Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. S. Pædagogium, Monatsschrift für Erziehung und Unterricht von Dr. Friedr. Dittes, VIII. Jahrgang, 6. Heft, S. 362. Leipzig, Verlag von Jul. Klinkhardt.

**) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrgang, Nr. 5, S. 73 u. 74.

***) H. Kielhorn, Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. S. Pædagogium von Dr. Friedr. Dittes, VIII. Jahrgang, 6. Heft, S. 361 ff.

das ist ein Irrthum, in dem noch viele befangen sind, der es bisher zu keiner Klarheit über die Frage hat kommen lassen, welche Kinder in die Anstalten und welche in die Hilfsschulen gehören. Director Barthold-Glabach fürchtet, dass, falls die Hilfsschulen eine weitere Ausdehnung erfahren sollten, die Idiotenanstalten nicht lebensfähig bleiben werden, und glaubt, dass sie die Achtung des Publicums verlieren müssten, wenn sie, was selbstverständlich eintreten würde, nur die Bedeutung von Pflegeanstalten behielten. So sehr ich sonst seiner Meinung bin, kann ich in dieser Beziehung nicht seinen Standpunkt theilen. Für die Entscheidung der Frage dürfte dieser Umstand nicht ausschlaggebend sein; ich würde mich aus diesem Grunde gar nicht bedenken, den Hilfsschulen den Vorzug zu geben, wenn ich sie sonst für nothwendig, ja für besser als musterhaft eingerichtete Anstalten hielte. Es ist für mich zweifellos, wie ich das auch schon oben angedeutet habe, dass jederzeit reine Pflegeanstalten bestehen können, ohne dass ein organischer Zusammenhang mit einer Unterrichtsanstalt vorhanden ist; doch liegt kein Grund vor, auf diese, welche die Elendesten unter den Elenden beherbergen müssen, mit Missachtung zu blicken. Wer ein warmes Herz für unsere unglücklichen Mitmenschen schlagen fühlt, kann nur die Opferwilligkeit und Liebe derer bewundern, die ihre Kräfte solchem Erziehungswerk widmen.

Aus dem Pædagogium von Dr. Friedr. Dittes — VII. Jahrgang, 5. Heft — lernte ich noch einen anderen Gegner der Hilfsschulen kennen in dem Berichterstatter „Vom deutschen Ostseestrande“. Einen Gesinnungsgenossen habe ich jedoch auch in ihm nicht gefunden; denn wenn ich auch nicht ihre Berechtigung als bleibende Institute anerkenne, so bin ich doch mit Rücksicht auf die unzureichende Zahl der Idiotenanstalten und deren theilweise noch sehr mangelhaften Einrichtungen von ihrer augenblicklichen Nothwendigkeit überzeugt, weil sie unsere Volksschulen von einem großen, nicht in ihren Wirkungskreis gehörenden Schülercontingent befreien und durch diese bedeutende Entlastung der Normalschulen unberechenbaren Segen stiften können. Die Ansichten jenes Referenten, dass diese Schulen „ein socialer Missgriff seien“, dass „wolhabende Eltern sich eine derartige Absonderung und Herabwürdigung ihrer Kinder nie gefallen lassen werden“, kann ich nicht theilen; ich darf sie aber hier ganz übergehen, da sie durch Kielhorn-Braunschweig im Pædagogium von Dr. Dittes — s. VIII. Jahrgang, 6. Heft — eine gebürende Zurückweisung erfahren haben. Auch die Lehrerschaft wird die Entlastung der Volksschulen nur mit Freuden begrüßen können. Das hat sie auf der „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung“ im Jahre 1887 ausdrücklich kundgethan.

In den letzten Jahren hat man die Einrichtung solcher Hilfsschulen recht lebhaft betrieben. Es bestehen solche u. a. in Braunschweig, Leipzig, Dresden, Gera, Halberstadt, Elberfeld, Cöln, Hannover, Hamburg u. s. w. In Braunschweig waren im Jahre 1889 drei Hilsclassen mit je zwei Abtheilungen vorhanden, die zusammen 73 Schüler enthielten. In Dresden bestehen die sog. „Abtheilungen für Schwachsinnige“ seit Ostern 1888 aus drei aufsteigenden Classen mit je zwei Hauptabtheilungen, also in ähnlicher Weise wie in Braunschweig, so dass bei normalem Gange jedes Kind ein Jahr in einer Abtheilung verbleibt. Am Schlusse des Schuljahres 1888/89 zählten die Abtheilungen zusammen 78 Schüler und Schülerinnen. Im Schuljahre 1889/90 erhöhte sich

nach dem Bericht in Nr. 4 des VI. (X.) Jahrganges der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. der Schülerbestand auf 83. Der Unterricht wurde nunmehr in vier Classen ertheilt. Seit Ostern 1889 ist in ihnen der Handfertigkeitsunterricht obligatorisch eingeführt worden und hat sich als ein ausgezeichnetes Bildungsmittel erwiesen. Zwei Mittheilungen aus jenem Bericht sind ganz besonders freudig zu begrüßen. Die erste bezieht sich darauf, dass während der Wintermonate 16 der ärmsten Kinder an fünf Tagen der Woche eine warme, kräftige Mittagskost erhielten. Möchte dieses Beispiel überall, wo es noth thut, recht bald Nachahmung finden! Es ist durchaus nothwendig, dass auch in den Hilfsschulen für die Pflege des Körpers in annähernd ähnlicher Weise wie in den Anstalten Sorge getragen wird. Die zweite Mittheilung bezieht sich auf eine Verfügung der sächsischen Staatsregierung, wonach jedem Handwerksmeister, dem es gelingt, einen schwachsinnigen Knaben in seinem Handwerk auszubilden, eine Prämie in Höhe von 150 M. bewilligt wird.

In Gera*) war um dieselbe Zeit ein Schülerbestand von 32 Zöglingen — 10 Knaben und 22 Mädchen — vorhanden, worunter sich 5 bildungsunfähige befanden. Die seit dem 20. September 1879 bestehende Schule für schwachbegabte Kinder in Elberfeld**) hatte bis zum Mai 1888 im ganzen 148 Kinder (88 Knaben und 60 Mädchen) aufgenommen. Davon wurden aus den drei Classen 69 Kinder entlassen, so dass ein Bestand von 79 Schülern verblieb.

In Bremen wurde eine Hilfsschule 1889 eröffnet und hatte nach dem Bericht in Nr. 5 des VI. Jahrganges der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc. 20 Schüler, 12 Knaben und 8 Mädchen. Zum 1. April 1891 sollte eine zweite Classe eröffnet werden.

Seit einem Jahre sind auch in Hamburg durch den Schulrath Mahraun und den Arzt der städtischen Oberschulbehörde Dr. Leudersdorf Prüfungen und Untersuchungen von Schülern angestellt worden, die als Ganz- oder Halbidioten bezeichnet waren. Dieselben haben zu dem Resultat geführt, dass in den meisten Fällen die schwache geistige Entwickelung eine Folge körperlicher Gebrechen oder ungenügender leiblicher Pflege war. Es soll nunmehr versuchsweise in der Schule St. Pauli eine Classe für 20 Schwachsinnige eingerichtet werden.***)

In der Zeitschrift für Gesundheitspflege wird erwähnt, dass neuerdings auch die Schulbehörde zu London den Beschluss gefasst habe, weniger begabte Kinder besonders unterrichten zu lassen. Es sollen drei Specialschulen für dieselben eingerichtet werden. Die Auswahl der Kinder wird durch die Hauptlehrer erfolgen; doch dürfen sie erst dann den Specialschulen überwiesen werden, wenn ein besonderes Comité und der Arzt der Schulbehörde ihre Zustimmung hierzu ertheilt haben.

Dass in Norwegen schon lange, in der Schweiz seit kurzem, z. B. in St. Gallen und Basel, ähnliche Hilfsschulen bestehen, soll hier nur nebensächlich erwähnt werden.

Über die auf der sechsten Conferenz für das Idiotenwesen zu Braunschweig

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrg., Nr. 2, S. 28.
**) Ebenda, IV. Jahrgang, Nr. 4, S. 61.
***) Deutsche Schulzeitung von Krämer vom 12. Mai d. Js.

vom Oberlehrer Reichelt aus Nossen in Sachsen aufgeworfene Frage: „Welche Kinder gehören in die Hilfsclassen und welche in die Idiotenanstalten?“ war man selbstverständlich verschiedener Meinung.*)

Reichelt will nur Schwachsinnige leichterer Art in die Hilfsschulen aufgenommen wissen. Director Richter, Leipzig, hält es für zulässig, auch minder Befähigte, selbst körperlich Defecte aufzunehmen, da man auch den Eltern entgegenkommen müsse, die ihre Kinder absolut nicht aus dem Hause geben wollen. Director Barthold-Gladbach ist der Ansicht, dass namentlich die Kinder, bei denen der Schwachsinn auf psychischen Krankheiten basirt, in die Anstalten und nicht in die Hilfsschulen gehören. Nach längerer Debatte, die zu keiner Klarstellung führte, gelangte mit geringer Majorität Reichelts Leitsatz zur Annahme: „In die Hilfsclassen gehören nur die Fälle leichterer geistiger Schwächung; geistig tief stehende, körperlich schwer erkrankte Individuen gehören in die Anstalten.“**) Mit Annahme dieser These ist eigentlich das Gegentheil von dem, was ich vertrete, als erstrebenswert hingestellt worden, nämlich dass die Idiotenanstalten in Zukunft nicht als Unterrichtsinstitute, sondern nur als Asyle bestehen sollen. Man hat trotz der in diesem Punkte bestehenden Unklarheit eine principielle Entscheidung getroffen, die, falls dieselbe praktische Anwendung finden sollte, eine tief einschneidende Bedeutung haben dürfte. Es ist merkwürdigerweise etwas zum Beschluss erhoben worden, was den meisten Theilnehmern der Conferenz, namentlich den Pädagogen von Fach, sicher nicht angenehm sein kann. Der Tragweite jenes Beschlusses sind sich viele Conferenzmitglieder damals wol nicht recht bewusst gewesen. Darauf deutet wenigstens die Bemerkung des Redacteurs der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer“ hin, die als Fußnote dem Bericht über die Conferenz angehängt ist. Sie lautet: „Die Annahme erfolgte mit geringer Mehrheit, die sich wahrscheinlich in die Minderheit verwandelt hätte, wenn der Leitsatz in seinem Wortlaute den Mitgliedern der Conferenz vorher bekannt gewesen wäre.“***)

Übrigens hat sich der Antragsteller durch seine Ausführungen mit seiner These selbst in Widerspruch gesetzt; denn wenn principiell entschieden wird, dass nur „geistig tief stehende etc. Individuen“ in die Anstalten gehören, so darf man nicht erwarten, wie er es thut, dass „die geistig geschwächten Kinder aller Grade des platten Landes“†) auch in Zukunft den Anstalten zugeführt werden. Ist das, was für Kinder aus größeren Städten nachtheilig, ja schädlich ist, für Kinder vom Lande vielleicht noch gut genug? Wird man es verantworten können, dass unter den geistig tief stehenden, körperlich schwer erkrankten Individuen einzelne leicht geschwächte verkümmern? Wie darf man diese in einen Umgangskreis bringen, der ihre geistige Entwickelung nicht fördern, sondern nur hemmen könnte? Es will mir scheinen, als ob dabei weniger das Wol der Kinder als das der Anstalten in Betracht gezogen wird. Damit diese nicht beim Publicum an Ansehen verlieren, dürfen unter den Blöden einzelne geistig gewecktere Kinder des platten Landes ihre Jugend-

---

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrg., Nr. 5, S. 71 ff.

**) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrgang, Nr. 5, S. 72 u. 73.

***) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrg., Nr. 5, S. 75.

†) Ebendaselbst, S. 71.

jahre verbringen und geistig und sittlich verkommen, während für ihre gleichbegabten Altersgenossen in den Städten besondere Schulen errichtet werden, um diese für die menschliche Gesellschaft zu erhalten. Solche ungleiche Behandlung ist nicht nur vom pädagogischen Standpunkt als ungerecht zu bezeichnen, sondern auch vom allgemein menschlichen zu verwerfen. Da die Kinder nicht der Anstalten wegen, sondern die letzteren der Kinder halber existiren, so ist klar, dass man unter solchen Umständen auf eine Aufnahme von Unterrichtsfähigen wird ganz verzichten müssen. Wo sollen dann aber die schwachbefähigten Kinder der Landbevölkerung untergebracht werden, da man ja doch nicht in jedem Dorfe eine Hilfsclasse errichten kann? Man ersieht hieraus allein schon, von allen sonstigen Beweisgründen abgesehen, dass man mit der Annahme jenes Leitsatzes auf unsicherem Wege wandelt, der nicht zum rechten Ziele führt; darum muss ich noch einmal wiederholen, dass Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für Schwachsinnige oder Schwachbefähigte den einzigen Ausweg aus diesem Dilemma bieten. Wir können sonach nicht den Hilfsschulen, sondern nur den Anstalten eine Zukunft prophezeien, und wenn auch in den nächsten Jahren sich behufs Entlastung der Normalschulen in erster Reihe jene sehr erheblich vermehren werden, so lässt sich erwarten, dass sie später desto schneller an Zahl abnehmen, um den Anstalten die ihnen zukommenden Rechte nach und nach einzuräumen.

Der Inspector der Idiotenanstalt zu Dalldorf, Piper, vertritt einen ähnlichen Standpunkt in seinem Aufsatz: „Ein Wort, die ‚Hilfsclassen‘ oder ‚Hilfsschulen‘ betreffend“, in Nr. 2 des VI. (X.) Jahrganges der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer etc. enthalten. Er sagt darin u. a. (S. 28): „Ich kann nicht umhin, im Interesse der Schwachen zu behaupten, dass da, wo gut organisirte Idiotenanstalten existiren, Hilfsschulen nicht nothwendig sind; ferner schließe ich mich dem Urtheil Kinds an, dass Hilfsclassen resp. Schulen ein nur unvollkommener Ersatz der Anstalten sind, und dass sie nie das leisten können, was man von einer guten Anstalt erwarten darf.“ An einer anderen Stelle behauptet er wie ich, dass die Hilfsschule nichts ist als eine Schule, welche „helfen“ soll, und zwar aus der Noth helfen soll, falls Besseres noch nicht vorhanden ist. Er schließt seinen Aufsatz mit den zutreffenden Worten (S. 29): „Wo gut organisirte Idiotenanstalten (Erziehungsanstalten) sind, sind Hilfsschulen nicht nothwendig, und wo Idiotenanstalten fehlen, da sind Hilfsschulen Nothbehelfe.“

Je größer ein Gemeinwesen ist, desto langsamer wird der Ausbau der Anstalten vor sich gehen können. Diesen Weg einer langsamen, aber steten Entwickelung wird auch die Residenzstadt Berlin einschlagen müssen, wenn einestheils die Gemeindeschulen das erreichen sollen, was sie erstreben und von ihnen erwartet wird, anderntheils auch der minder begabten Jugend unserer Bürgerschaft die bestmögliche Ausbildung zutheil werden soll, damit die letztere nicht dereinst eine schwere Gemeindelast werde, drückender als die Sorge für ihre Erziehung. Für denjenigen, der diesen Standpunkt einnimmt, hat die Beantwortung der vom Oberlehrer Reichelt gestellten Frage keinen praktischen Wert, da sie in diesem Falle vollständig hinfällig ist. Dagegen muss eine andere aufgeworfen werden, nämlich die: „Wer gehört in die Normalschulen und wer in die Bildungsanstalten für Schwach-

befähigte, bezw. in die Hilfsschulen?" Diese Frage kann aber nur aus der Praxis heraus beantwortet werden.

Auf der Schweizerischen Conferenz sprach A. Fisler, Lehrer in Zürich, in seinem Vortrage über das Thema „Hilfsclassen für Schwachbefähigte"*) die Ansicht aus, dass alle Schüler, deren Begabung so gering ist, dass sie in ihrer geistigen Entwickelung mit ihren Altersgenossen nicht gleichen Schritt halten, besonderen Hilfsclassen zu überweisen seien. Solch ein radicales Verfahren einzuschlagen, ist jedoch vom pädagogischen Gesichtspunkte aus nicht zu rechtfertigen; denn die Volksschule hat die Pflicht, alle Kinder ohne Rücksicht auf Stand und Confession und ohne Rücksicht auf individuelle Begabung aufzunehmen, falls nicht eine große, deutlich wahrnehmbare Abnormität des Geistes vorhanden ist, und dieser Pflicht wird und darf sie sich nicht entziehen, wenn sie der schon durch ihren Namen gekennzeichneten Bestimmung gerecht werden will. Fisler beklagt es als einen Übelstand, dass alle in einem und demselben Jahre geborenen Kinder ohne Berücksichtigung ihrer geistigen und körperlichen Entwickelung in eine und dieselbe Classe aufgenommen werden. Wie soll denn seiner Ansicht nach die Einschulung vor sich gehen? Ist es pädagogisch gerechtfertigt, die armen Kleinen gleich am ersten Schultage, da sie zum Theil noch ängstlich, schüchtern, befangen sind, nach ihrer körperlichen und geistigen Individualität zu prüfen und darnach verschiedenen Classen zu überweisen? Welcher Lehrer, und wäre er ein noch so bedeutender Psychologe und Menschenkenner, würde überhaupt diese Aufgabe gewissenhaft und correct lösen können? Die örtliche Umgebung des jugendlichen Schülers, die ihm in der Regel fremde Person des Lehrers rufen auf einmal so viele neue Eindrücke im Gemüth des Kindes hervor, dass es sich während der ersten Tage, ja Wochen in der Schule oft ganz anders zeigt als im Elternhause. Wenn aber — den fast undenkbaren Fall einmal vorausgesetzt — der Lehrer wirlich instinctiv in richtiger Weise die Kinder ihren Fähigkeiten gemäß in besondere Abtheilungen getrennt hätte, und sie nun eine verschiedene unterrichtliche Behandlung erfahren würden, so könnte diese doch auch nur für eine gewisse Durchschnittsbildung der Classe berechnet werden, und es dürften in den einzelnen Abtheilungen bald wieder große Unterschiede in der Entwickelung hervortreten. Wie oft könnte man da die Erfahrung machen, dass der für minder befähigt gehaltene allmählich der tüchtigere Schüler wird! Soll dann gleich wieder eine Musterung und Trennung der Schüler vorgenommen werden? Und wie oft müsste sich dieses unverantwortliche Spiel wiederholen? Jeder unbefangen denkende Pädagoge weiß, dass er mit seinen Schülern nicht wie ein Steinmetz verfahren kann, der vielleicht Hunderte von Trottoirplatten in ganz gleicher Weise zu behauen und zu poliren hat, und er wird sich dieser großen Verschiedenheit freuen, weil sie ihm die so hoch interessante und so viele Freude gewährende Arbeit auferlegt, jedes Kind individuell zu behandeln und zu erziehen. Wer verlangt denn, wie jener Referent behauptet, vom Lehrer, dass alle Kinder einer Classe, deren Befähigung doch so verschieden ist, gleichmäßig vorwärts schreiten? Wer darnach strebt, kann nur eine schablonenhafte Abrichtung und Dressur anwenden, ist aber meiner Überzeugung nach kein gewissenhafter Erzieher und pflichttreuer Lehrer. Der

*) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrg., Nr. 2, S. 25 ff.

Vortragende erwähnte in jener Conferenz u. a., dass nach einer von ihm vorgenommenen statistischen Erhebung (in einem Mittel von zehn Jahren) von 500 Schülern der städtischen Elementarschule zu Zürich 10 gar nicht und 16 nur versuchsweise aus der untersten in die nächstfolgende Classe befördert werden konnten. 1888/89 wurden von 600 Mädchen der Elementarschule 21 nicht in die nächste Classe versetzt; in einer anderen Gemeinde betrugen die Zurückgebliebenen 5—6 % der gesammten Schülerzahl. Aus diesen und anderen Berechnungen schließt er, dass ungefähr 3—4 % der Schüler einer separaten Erziehung bedürfen. Solche Resultate erreichen also die Lehrer in der Schweiz. Um dieselben richtig zu beurtheilen, müsste man allerdings die Ziele des Unterrichts genau kennen. Aus dem Bericht von E. Ewald*) ist ersichtlich, dass der Unterrichtsstoff in den Primarschulen beschränkter und häufig auf eine längere Unterrichtszeit vertheilt ist, als in den meisten unserer gehobenen mehrclassigen Volksschulen; daher sind solche Leistungen erklärlich. Die an den Berliner Gemeindeschulen arbeitenden Lehrer können derartige Ergebnisse in der Regel nicht aufweisen, und es wäre mit Rücksicht darauf, dass sie in den einzelnen Classen verhältnismäßig ein sehr umfangreiches Unterrichtspensum zu erledigen haben, auch unbillig, solche von ihnen zu erwarten. Der Procentsatz der am Schlusse eines Schuljahres in die nächst höhere Classe versetzten Schüler ist hier sehr verschieden. Er richtet sich theils nach der örtlichen Lage der Schule und dem betreffenden Schülercontingent, theils nach den verschiedenen Unterrichtsstufen, theils nach der individuellen Befähigung des Lehrers. Will man ein Durchschnittsmaß aufstellen, so kann man behaupten, dass in den unteren Classen nach Ablauf eines Schuljahres circa 10—15 %, in den mittleren 15—20 %, in den oberen 25—30 % bei der Versetzung zurückbleiben; doch will ich für die unbedingte Richtigkeit dieser Annahme nicht einstehen. Damit soll nun aber nicht etwa gesagt sein, dass circa 15—20 % der Schüler den Anstalten oder Hilfsschulen für Schwachbefähigte zugewiesen werden müssten; selbst 2—3 % wäre für unsere Verhältnisse schon zu hoch gegriffen.

Auch Director Richter**), Leipzig, hält es für unstatthaft, dass alle Kinder, die im ersten Schuljahre nicht fortkommen, sofort den Hilfsclassen überwiesen werden, wie es Fisler aus Zürich wünscht.

Es erscheint mir von Wichtigkeit, hervorzuheben, dass die Ausschließung eines Kindes aus der Schule für normal Begabte nur dann stattfinden sollte, wenn die unbedingte Nothwendigkeit dazu vorliegt. Darüber müsste jedoch nicht der Erzieher allein entscheiden dürfen; auch der Arzt sollte — wie das in Braunschweig der Fall ist — sein Votum darüber abgeben, und nur dann, wenn beide, Arzt und Erzieher, die Ausscheidung empfehlen, müsste dieselbe vorgenommen werden können. Das bloße Zurückbleiben eines Schülers hinter seinen Altersgenossen, seine Nichtversetzung in die nächst höhere Classe am Schlusse des ersten Schuljahres kann noch keineswegs als Grund angesehen werden, denselben aus der Schule für normale Kinder zu entfernen; denn die

---

*) Schweizerische Volksschulen und Kindergärten. Bericht über eine Studienreise nach den Städten Bern, Zürich und Basel von Ernst Ewald. Als Manuscript gedruckt, Berlin 1892.

**) Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger etc., V. Jahrgang, Nr. 5.

Verschiedenheit der körperlichen und geistigen Entwickelung der Kinder, die Fisler in seinem Vortrage hervorhebt, ist ja doch selbstredend vorhanden, und es muss auch zugegeben werden, dass die Schüler, abgesehen von ihrer ungleichen Begabung, mit sehr ungleichen Vorkenntnissen, mit einem Vorstellungsmaterial von sehr verschiedenem Umfange in die Schule eintreten. Thatsächlich werden also in einem gewissen Grade ungleiche Anforderungen an das Leistungsvermögen der Schüler gestellt; doch im Laufe der Schulzeit lässt sich ein gewisser Ausgleich dieser Differenzen erzielen, und es ist gar keine seltene Erscheinung, dass die Zurückgebliebenen nach Ablauf des zweiten Schuljahres versetzt werden, und sogar zu den tüchtigsten unter den Versetzten gehören. Dabei muss jedoch immer wieder betont werden, dass eine Verschiedenheit der geistigen Entwickelung naturgemäß immerhin bestehen bleiben wird und unserm socialen Leben auch vollständig entspricht.

Mit Rücksicht auf die Organisation des Berliner Gemeindeschulwesens dürfte es sich empfehlen, in der Regel nur solche Schüler für eine etwaige Unterbringung in eine Erziehungsanstalt, resp. Hilfsschule in Vorschlag zu bringen, die zwei bezw. drei Jahre ohne oder mit geringem Erfolge die sechste Classe einer Gemeindeschule besucht haben. In einzelnen, wenn auch seltenen Fällen müsste es jedoch zulässig sein, selbst Kinder der fünften, ja sogar der vierten Classe, deren geistiges Vermögen so beschränkt ist, dass sie trotz aller Mühe nicht weiter gefördert werden können, für solche Separaterziehung vorzuschlagen. Die betreffenden Vorschläge müssten dem Rector der Anstalt seitens der Classenlehrer am Schlusse jedes Semesters zur Zeit, da die Versetzungsprüfungen stattfinden, unterbreitet werden, der hiernach eine Vorschlagsliste aufzustellen und dem Stadt-Schulinspector einzureichen hätte. Da die Gemeindeschulen Berlins acht, demnächst zehn Schul-Inspectionsbezirken angehören, so erscheint es mir für die Praxis am einfachsten, wenn jedem Stadt-Schulinspector ein Bezirksarzt zur Seite gestellt würde, der die geistig zurückgebliebenen Kinder des Schulbezirks ärztlich zu untersuchen hätte und außerdem auch alle anderen hygieinischen Interessen desselben fördern könnte. Können die schwachbefähigten Kinder nicht sofort in besonderen Bildungsanstalten aufgenommen werden, so dürfte es rathsam sein, provisorische Classen für dieselben in einzelnen Gemeindeschulen einzurichten. Vor allem aber müsste zuvörderst für die Unterbringung sämmtlicher Bildungsunfähigen in Asylen Sorge getragen werden.

Endlich sei noch bemerkt, dass der Ausdruck „Hilfsschulen" oder „Hilfsclassen" wenig zutreffend ist und dafür lieber die Bezeichnung „Schulen oder Classen für Schwachbefähigte" oder „Schwachbeanlagte" treten könnte.

Bezüglich des Unterrichtsverfahrens in den „Classen" für Schwachbefähigte ist hervorzuheben, dass für sie im allgemeinen dieselben heilpädagogischen Grundsätze maßgebend sein müssen wie für die „Anstalten". Das Hauptgewicht wird demnach weniger auf den Unterricht als auf die Erziehung zu legen sein. Der Unterrichtsstoff muss auf ein geringes Maß beschränkt werden. Man stelle jedoch nicht allgemeine Classenziele fest — wie das zur Zeit leider wol überall der Fall ist —, sondern Lehrziele für die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Um die Sache verständlicher zu machen, will ich beispielsweise nur anführen, dass ein und derselbe Schüler der ersten Religions-, der zweiten Lese- und der dritten Rechenclasse angehören könnte, je nach dem Grade

seiner Leistungen in dem betreffenden Fache. Nach jeder einzelnen Fachstunde, die 20, bezw. 40 Minuten nicht überschreiten dürfte, müsste eine längere Pause folgen, die für die Regelung des Classenwechsels der Schüler, sowie für gymnastische Übungen benutzt werden könnte. Auf die Pflege des Körpers wird ein ganz besonderer Wert zu legen sein, eingedenk des bekannten Satzes: „Mens sana in corpore sano". Daher müsste das Turnen und das Jugendspiel täglich gepflegt werden; doch dürfte es niemals gestattet sein, zu lange dabei zu verweilen, um jede körperliche Überanstrengung zu vermeiden. Vor allem könnte auch der Handfertigkeitsunterricht in den Lehrplan aufgenommen werden, sowol für Knaben wie für Mädchen. Sicherlich wird dieser nicht nur die Willensbildung, sondern die ganze geistige Entwickelung schwachbegabter Kinder fördern helfen. Mit der Anfertigung von Gegenständen dürfte eine concrete, sachliche Besprechung derselben angemessen zu verbinden sein, damit auch durch die manuelle Beschäftigung ein schätzbarer Einfluss auf die Verstandesbildung ausgeübt würde. Der Unterricht ist nicht allein so anschaulich als möglich, sondern auch so individuell als möglich zu gestalten. Die ganze Ausbildung muss eine quantitative Beschränkung, aber qualitative Vertiefung hervortreten lassen, um, wenn auch nur mit geringen Kenntnissen ausgerüstete, so doch fürs praktische Leben brauchbare Menschen zu erziehen.

Diese Fürsorge für die geistig Schwachen und Kranken wird schließlich auch dahin führen — was namentlich in jüngster Zeit sehr angestrebt wird — die Gesunden zu entlasten und ihren kindlichen Geist während seiner Entwickelung vor Überbürdung zu bewahren, um mehr Zeit für die Gemüthsbildung zu gewinnen und der Entfaltung der Willenskräfte mehr Raum zu gewähren.

Schulgeschichtliches aus der Schweiz.

*Von Dr. **Morf**-Winterthur.*

Bis zum Jahre 1798 war das Volk in der Schweiz so viel als rechtlos. Überall hatten sich unter dem Familienregiment der Patricier, den Vorrechten der Städte oligarchische Regierungen festgesetzt, die ängstlich über ihre Gewalt wachten und jede freiheitliche Bewegung mit Grausamkeit verfolgten und niederschlugen. Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde der herrschende Kreis immer enger. In einzelnen Orten concentrirte sich das Familienregiment dergestalt, dass die Regierungsstellen beinahe als erblich angesehen und nach dem Tode des Vaters dem kaum erwachsenen Sohne übertragen wurden. Das Volk hatte zu schweigen, zu gehorchen und zu dulden. Der Volksunterricht wurde mit Absicht und Bewusstsein vernachlässigt. Man wähnte, ein unwissendes Volk sei leichter in Unterwürfigkeit zu erhalten als ein geschultes.

Und dieses Land trug den stolzen Namen Republik

Das Fegjahr 1798 wischte alle diese Herrlickkeiten weg. Die Schweiz wurde in einen Einheitsstaat umgewandelt mit einer Centralregierung. Alle Vorrechte der Personen und des Ortes wurden abgeschafft, alle Bürger in Rechten und Pflichten einander gleich gestellt; das Volk war nun der Souverän. Die Centralregierung sah die Sorge für den Volksunterricht als eine ihrer Hauptaufgaben an. Einem „Minister der Künste und Wissenschaften" wurde die Organisation des Schulwesens übertragen, in jedem Verwaltungsbezirke ein Erziehungsrath als ausführendes Organ eingesetzt. Mit Begeisterung ging der Minister — Stapfer — an seine Aufgabe. Ein ausführliches Schulgesetz, das Wesen, Umfang, Aufgabe, innere Einrichtung der verschiedenen Unterrichtsanstalten von der Elementarschule an bis zur obersten Centralanstalt fest, bestimmt und klar umschrieb, konnte bald der Centralregierung zur Berathung vorgelegt werden. Aber weiter gedieh die Sache leider nicht. Das bisher so hart niedergehaltene Volk war in der Übung der Freiheit noch gar unbeholfen und ungeschickt. Das gab viel und betrübende Störungen. Die alten Vorrechtler, die sich nach den Fleischtöpfen Ägyptens zurücksehnten, schürten dieselben mit Eifer. Dann kamen die Kriegswirren. Fremde Heere überschwemmten und verheerten die Schweiz. Für den inneren geistigen Ausbau der „einen und untheilbaren helvetischen Republik" fand sich keine geeignete Zeit mehr. Die inneren Wirren dauerten, bis Napoleon der Schweiz 1803 eine neue Verfassung gab. Vom öffentlichen Unterricht sagt dieselbe nichts. Er war wieder, wie vor 1798, den Cantonen anheimgegeben.

Mit dem Sturze Napoleons fing auch in der Schweiz der Weizen der Reaction aufs neue an zu blühen. Es war erst 17 Jahre seit dem Untergang der alten Herrlichkeiten und Vorrechte. Die im Genuss derselben gewesen waren, glaubten nun den Zeitpunkt gekommen, das Rad der Zeit wieder rückwärts drehen zu können. Es wäre ihnen wol fast ganz gelungen, wenn nicht selbst auswärtige Mächte zur Mäßigung gemahnt hätten. Doch wurde gar manches Verlorengegangene wieder gerettet. Die Verfassung von 1815 wandelte die Schweiz wieder in einen Staatenbund um. Die 22 Cantone verbanden sich nur zum Zwecke, sich gegenseitig ihre Macht und ihr Gebiet zu garantiren und innere Unruhen und freiheitliche Regungen niederzuhalten. Sie waren völlig souverän. Jeder Canton konnte Capitulationen und Verträge mit fremden Staaten abschließen. Im Zoll-, Münz-, Gewichts-, Maß- und Verkehrswesen war jeder selbstständig. Es herrschte darum auch in diesen Dingen eine den Verkehr mächtig hemmende Verwirrung. Die Cantone schlossen sich gegeneinander möglichst ab. Es war für einen Schweizer leichter, sich im Auslande niederzulassen und anzusiedeln, denn in einem anderen als seinem Heimatscanton. Die Macht lag wieder so ziemlich in den Händen der alten Geschlechter und Kreise. Bestimmungen und Vorschriften über den öffentlichen Unterricht enthielt diese Bundesverfassung auch nicht. Jeder Canton konnte darin thun und lassen, was ihm beliebte. So blieb es trotz verschiedener Anläufe zur Verbesserung, die von politisch fortgeschrittenen Cantonen und Personen ausgingen, bis 1848.

Jedes Übel trägt ein Correctiv in sich. Die fast unbeschränkte Selbstständigkeit der Cantone machte einige derselben übermüthig. Es kam zu Collisionen und führte im November 1847 zum sogenannten Sonderbundskrieg. Die Übermüthigen unterlagen. Im Jahre 1848 ging die Schweiz daran, sich zeitgemäß häuslich einzurichten. Von auswärtigen Einmischungen blieb sie verschont. Die Staaten ringsum hatten in diesem Jahre für sich selber genug zu thun. Die neue Bundesverfassung wurde im Herbst des genannten Jahres vom Volke mit überwältigender Mehrheit und mit jubelnder Begeisterung angenommen. So kam unser Vaterland unbeschrien mit seiner wohnlichen Einrichtung rechtzeitig unter Dach.

Diese Verfassung schuf die Schweiz in einen einheitlichen Bundesstaat um.

Zwei gesetzgebende Behörden — Nationalrath und Ständerath, die sich ordentlicherweise jährlich zweimal in der Bundesstadt Bern versammeln, besorgen auf Grundlage der Bundesverfassung den inneren Ausbau der Republik. Die Nationalräthe werden in bestimmten Kreisen vom Volk gewählt, auf je 20 000 Einwohner einer. Die Ständeräthe vertreten die Cantone; jeder derselben ordnet deren zwei ab. Diesen zwei Kammern steht die Wahl des Bundesrathes, der sieben Mitglieder zählt, zu. Die Amtsdauer aller dieser Behörden beträgt drei Jahre. Der Bundesrath ernennt aus seiner Mitte den Bundespräsidenten mit einjähriger Amtsdauer. Die Verkehrsschranken im Innern zwischen den Cantonen, wie Zölle, Weg-, Brückengelder etc. wurden beseitigt, freier Verkehr und freie Niederlassung sichergestellt. Wie die frühere helvetische Verfassung schafft auch diese alle persönlichen und örtlichen Vorrechte ab, stellt alle Bürger in Rechten und Pflichten einander gleich, und damit ist auch das allgemeine freie Stimmrecht, unabhängig vom Besitz,

festgesetzt. Das Militär-, Münz- und Postwesen, Maß, Gewicht etc. werden einheitlich gestaltet. So fühlt sich jeder Bürger nicht blos als Cantonese, sondern als Schweizer.

Aber um den Volksunterricht kümmert sich auch diese Verfassung nicht. Er bleibt den Cantonen überlassen. Dagegen räumt sie dem Bunde die Befugnis ein, eine polytechnische Schule und eine Landesuniversität auf Staatskosten zu errichten. Die polytechnische Schule besteht schon lange Jahre; die Universität aber lässt immer noch auf sich warten.

Im Laufe der nächsten Jahre wurde aber die fundamentale Bedeutung einer durchgreifenden Volksbildung für das Gedeihen einer Republik, in der jeder Bürger stimmberechtigt ist und über Wol und Wehe des Landes mitentscheidet, immer mehr und immer allgemeiner erkannt, namentlich im Mittelstande. Die in den 50er Jahren eingeführten Recrutenprüfungen legten aber Jahr für Jahr dar, dass es in vielen Gegenden der Schweiz um die Volksschule kläglich stand. Die Nothwendigkeit, der Vernachlässigung dieser ersten und wichtigsten Bildungsstätte der Bürger zu steuern, drängte sich immer mehr auf. Den Einsichtigen war es längst klar, dass nur der Bund da helfen könne, dass es aber auch seine Pflicht sei, das gesammte Volksschulwesen der Schweiz in die Hand zu nehmen und rationell zu organisiren. Gelegenheit, einen Schritt nach dieser Richtung zu thun, gab die Revision der Bundesverfassung im Jahre 1872.

Eifrige Schul- und Volksfreunde einigten sich dahin, den gesetzgebenden Räthen die Aufnahme eines Primarschulartikels in das Grundgesetz des Staates vorzuschlagen. Um zunächst die Stimmung zu sondiren, verlangten sie blos, dass dasselbe das Obligatorium und die Unentgeltlichkeit des Primarunterrichtes vorschreibe und den Bundesbehörden die Vollmacht ertheile, Minimalforderungen an die Leistungen der Volksschule festzusetzen.

Die durch diesen Antrag hervorgerufenen Verhandlungen in der Bundesversammlung zeigten in betrübender Weise, wie wenig Gunst und Verständnis in den oberen Kreisen dieses wichtigste Schulinstitut findet.

Dass die Ultramontanen mit Macht gegen solche Vorschriften sich wehrten, lag in der natürlichen Consequenz ihres Standpunktes. Sie wurden aber mit einem Eifer, der einer besseren Sache wert gewesen wäre, unterstützt von den einflussreichsten Gliedern der Räthe, so von Landammann Heer von Glarus, Alfred Escher von Zürich, Peyer-Imhof von Schaffhausen u. v. a. m. Alle sprachen mit unverhehlter Geringschätzung von der Volksschule und der durch sie vermittelten Volksbildung.

Heer meint, der Zustand der Volksschule sei kein Maßstab für den intellectuellen Zustand des Landes. Das Niveau des Bildungsgrades lerne man nur kennen, wenn man die höheren Schulen ins Auge fasse, wenn man wisse, wie viele Procente unserer Jugend die höheren Schulen besuchen. Es sei gewiss, dass von den Hochschulen aus als „elektrischen Sonnen“ wolthuendes Licht sich verbreite in alle Schichten der Gesellschaft, in alle Thäler und bis in die kleinste Hütte hinab.*) Die geschichtliche Beweisführung unterließ er jedoch,

*) „Über die Wichtigkeit der Volksschule und des Volksschullehrers zu sprechen, halte ich für überflüssig. Da die Masse des Volkes ihre Bildung ausschließlich

und doch sollte man meinen, da es so viele Hochschulen gibt, die jahrhundertelang als „elektrische Sonnen“ Licht zu verbreiten Gelegenheit gehabt haben, es müsste aus der Culturgeschichte unseres Volkes für einen solchen Nachweis reichliches Material beigezogen werden können. Was man von dem rüden Leben, der Intoleranz und Verketzerungssucht, die auf den „altehrwürdigen elektrischen Sonnen“ herrschte (ich erinnere nur an Kepler und Thomasius), weiß und das mit Heers Behauptung nicht stimmt, lässt in der That bedauern, dass der Nachweis nicht geführt wurde.

Alfred Escher ist gleichfalls der Ansicht, den Bund gehe die Volksschule nichts an; die Obligatorisch-Erklärung des Unterrichtes wäre schädlich. Von Bundes wegen sei das Polytechnicum gegründet worden, und der Unterricht, der an demselben ertheilt werde, befruchte das ganze Volk.*)

Andere waren der Meinung, eine Bildung, wie sie dem Volke zugedacht werden wolle, wäre demselben nur nachtheilig.

Unter viel Mühe und Redens fand ein Schulartikel eine schwache Mehrheit. — Das Volk verwarf — jedoch um anderer Gründe willen — die revidirte Bundesverfassung und damit auch den mühsam erkämpften Schulartikel. Die Revisionsarbeit wurde 1873 auf 1874 wieder aufgenommen. Wieder war der Schulartikel Gegenstand lebhafter Verhandlungen; aber kein Mitglied der Räthe wagte mehr, gegen Aufnahme eines solchen aufzutreten. Das Streben der Gegner war nun darauf gerichtet, für eine solche Redaction desselben zu wirken, dass damit so wenig als möglich anzufangen sei. Der Bundesrath schlug dazu den Ton an und beantragte, sich auf die Unentgeltlichkeit und das Obligatorium des Primarunterrichts zu beschränken. Alle ultramontanen Redner dankten ihm für diese weise Mäßigung. Doch wollten viele Nationalräthe nicht mit diesem Minimum sich begnügen. Sie verlangten folgende Ergänzung: „Der Bund ist befugt, über die Anforderungen an die Primarschule, sowie über die Bedingungen, unter welchen jemand in dieser letzteren Unterricht ertheilen kann, Vorschriften zu erlassen.“ In der ersten Berathung wurde dieser Passus angenommen.

Damit war dem Bunde eine klare, bestimmte Stellung angewiesen, der

---

durch die Volksschule empfängt, so hängt nicht von Wissenschaft und Literatur, sondern von der Volksschule allein das Niveau der Volksbildung ab.“
L. v. Sacher-Masoch: „Der Lehrer Leumund“, S. 155.

„Über die hochehrenwerte Stellung des Volksschullehrers sind wol alle verständigen Menschen einig, sowie auch darüber, dass die Volksschule mehr bedeutet als die Hochschule.“ P. K. Rosegger, a. a. O. S. 155.

*) Wie ganz anders redet über 40 Jahre früher der weise und edle Menschen- und Volksfreund Melchior Hirzel, ein Amtsvorgänger Alfred Eschers, in seiner Schrift vom Jahre 1829: „Wünsche zur Verbesserung der Landschulen“, S. 12: „Soll der Baum der Bildung, der Erkenntnis und des Lebens uns gedeihen, so müssen wir zuerst seinen Wurzeln Gutes thun; dann werden umsoeher in den Ästen und Kronen frische Zweige hervorsprießen und unser Land mit edlen, reichen Früchten erquicken. Die erste Sorge sei jenen Anstalten, jenen Landschulen gewidmet, in denen die große Mehrzahl der Landeseinwohner ihre Bildung ausschließlich zu suchen hat; dann folge die Vorsorge für die Amtsschulen und die den einzelnen Gewerben und Künsten dienenden Anstalten, und zum Schluss werde das Werk der Schulverbesserung durch die Vorsorge gekrönt, die der Staat den Pflegern der Wissenschaft erweiset.“

Keim gelegt zu einer rationellen Entwicklung des schweizerischen Volksschulwesens, insbesondere auch die Aussicht gegeben für eine tüchtige Lehrerbildung. Die Freude der Schulfreunde war groß.

Sie sollte aber nicht lange währen. Bundesrath Welti bewirkte in der zweiten Berathung Streichung dieses Amendements und Aufnahme folgender Bestimmung: „Die Cantone sorgen für genügenden Primarunterricht. Gegen Cantone, die ihren Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nöthigen Verfügungen treffen.“

Damit war das beste Kleinod aus der Verfassung ausgebrochen. Was man unter „genügendem Primarunterricht“ zu verstehen habe, wurde nicht weiter erörtert. Jedermann konnte sich darunter denken, was er wollte. Der Bundesrath aber lebte und lebt des Glaubens, es geschehe in allen Cantonen dieser Forderung, über die keine Vorschriften bestehen, volles Genüge; denn in den 18 Jahren, da sie zu Kraft besteht, hat man noch nichts von Verfügungen des Bundes gegen irgend einen Canton wegen ungenügenden Primarunterrichts gehört.

Wie viel auch der Schulartikel vom Jahre 1874 zu wünschen übrig lässt, es war doch eine große Errungenschaft, dass es gelungen war, denselben der Bundesverfassung einzuverleiben. Die Volksschule trat damit in den Rahmen des eidgenössischen Staatswesens. „Wer den schweizerischen Staatsgedanken“, so bezeichnet Nationalrath Vögelin so schön wie wahr die Bedeutung des Schulartikels, „über das Leben der Cantone stellt, der muss die Volksschule in unseren Bundesstaat einschließen, muss diesen Artikel als Fundament dieses Baues respectiren, muss mithelfen, denselben lebensfähig und gesetzgeberisch auszugestalten.“

Es kam bald die Zeit, im Sinne von Vögelins Mahnung ans Werk zu gehen. Das Resultat der Recrutenprüfungen war stetsfort der Art, dass dasselbe bei den einsichtigen Vaterlandsfreunden ernste Besorgnisse erwecken musste. Es war daher keine Überstürzung, dass die Fortschrittspartei im Jahre 1882 angesichts dieser Nothlage sich einigte, Mittel und Wege zu suchen, wie die allgemeine Bildung, das köstlichste Gut eines Volkes, zu heben und zu sichern sei. Sie entschloss sich daher, eine Ausgestaltung des Primarschulartikels in der Bundesverfassung in dem Sinne anzustreben, dass derselbe dem Bunde nicht nur die Befugnis einräume, sondern ihm auch die Pflicht auferlege, in den Ausbau der Volksschule fördernd einzugreifen.

Äußere Veranlassung gab die Lehrschwesternfrage (d. h. die Frage, ob rein staatliche und confessionslose Volksschule mit Ausschluss von Mitgliedern religiöser Orden vom Unterricht oder Zulassung solcher), die in der Januarsitzung 1882 zur Sprache kam, aber nicht entschieden, sondern auf später zurückgelegt wurde in der Meinung, dass sie dann in Verbindung mit dem Schulartikel weiter erörtert werden solle.

Im April versammelten sich die eidgenössischen Räthe wieder in Bern. Die zur Vorberathung der Schulfragen niedergesetzte Commission des Nationalrathes theilte sich in eine Mehrheit und eine Minderheit. Jene stellte den Antrag:

1. Der Bundesrath wird beauftragt, durch das Departement des Innern die zur Vollziehung des Schulartikels in der Bundesverfassung vom Jahre 1874 und zum allfälligen Erlass eines bezüglichen Gesetzes nöthigen Erhebungen über das Schulwesen der Cantone zu machen.

2. Zur Erfüllung dieser Aufgabe wird dem Departement ein eigener Secretär, Erziehungssecretär, mit einer Besoldung bis auf Frcs. 5000.— beigegeben, dessen Obliegenheiten durch ein besonderes Regulativ des Bundesrathes geordnet werden.

3. Das in Aussicht genommene Unterrichtsgesetz soll noch im Laufe dieses Jahres vorgelegt werden und beschlägt die Confessionslosigkeit der Schule, sowie die ausschließlich staatliche Leitung derselben.

Die Commissionsminderheit beantragte, auf diese Vorlage grundsätzlich nicht einzutreten.

Aus der lebhaft geführten Discussion, an der sich die besten Redner beider Parteien betheiligten, ging der Antrag in folgender definitiver Fassung hervor:

Die Bundesversammlung beschließt:

1. Der Bundesrath wird beauftragt, unverzüglich durch das Departement des Innern (Bundesrath Schenk) die zur vollständigen Vollziehung des Schulartikels in der Bundesverfassung vom Jahre 1874 und zum Erlass bezüglicher Gesetzesvorlagen nöthigen Erhebungen (durch Experten) über das Schulwesen der Cantone zu machen.

2. Zur Erfüllung dieser Aufgabe wird dem Departement ein eigener Secretär, ein Erziehungssecretär, mit einer Besoldung bis auf Frcs. 6000.— beigegeben, dessen Obliegenheiten durch ein besonderes Regulativ des Bundesrathes geordnet werden.

3. Der Bundesrath ist beauftragt, auf Grundlage der Bestimmungen des Bundesgesetzes betreffend die Volksabstimmung über Bundesgesetze und Bundesbeschlüsse die Bekanntmachung des gegenwärtigen Beschlusses zu veranstalten und den Beginn der Wirksamkeit desselben festzusetzen.

Am 28. April wurde dieser Antrag in definitiver Abstimmung bei Namensaufruf mit 86 Ja gegen 30 Nein zum Beschluss erhoben. Sodann trat der Ständerath am 14. Juni diesem Beschluss mit 21 gegen 19 Stimmen bei.

Groß war die Freude über solchen Ausgang, groß die Hoffnungen, die man aus der Durchführung dieses Beschlusses für das Gedeihen der Schule zu fassen sich berechtigt glauben durfte. Aber man muss den Tag nicht vor dem Abend loben.

Die Volksabstimmung wurde auf den 26. November festgesetzt.

Die Zwischenzeit nutzten die Gegner einer besseren Volksbildung für ihre Zwecke mit glühendem Eifer aus. Um ein verwerfendes Volksvotum zu erzielen, setzten sie alle Hebel in Bewegung. Kanzel (nicht blos die katholische), Beichtstuhl, öffentliche Ansprachen, Hausbesuchungen, die Presse etc., alles musste mithelfen. Die Religion wurde in Gefahr erklärt. Noch am Vorabend vor der Abstimmung rief das Luzerner „Vaterland" seinen Parteigenossen zu: „Betet, freie Schweizer, betet!"

Die „Ostschweiz" lässt sich also vernehmen:

„Christen, wo wird der Radicalismus halten? Wenn Eure Tempel gestürzt, Eure Heiligthümer geschändet, Eure Priester Lügner, Eure Söhne Thoren, Eure Töchter verführt, Eure Kinder Gotteslästerer, Euer Eigenthum geraubt, Euer Vaterland geknechtet, Gott und Himmel weggeleugnet und auf der Erde die Hölle offen — dann ist der Radicalismus am Ziel und da wird der Radicalismus halten."

Eine solche Kraftsprache konnte ihre Einwirkung auf ängstliche Gemüther nicht verfehlen. Die Vorlage schien sonst dem einfachen Manne so unverfänglich; aber ein solcher Commentar rüttelte ihn auf und zeigte ihm, was zu thun sei, um das Vaterland vor dem Untergang zu bewahren.

Den Bauern, die zuvörderst um ihr Nächstes besorgt sind, machte der „Sarganserländer" durch einen Artikel: „Wollt Ihr den Spion, den Schelm?" also klar:

„Wenn Du, mein lieber Leser, ein Bauer bist und hast ein ordentliches Tschüppli Vieh bei einander und es kommt Dir so ein Kerl hergelaufen, der will Dir Deine Hütte und Deinen Viehstand untersuchen, gelt, da merkst Du gleich, was er will? Er will untersuchen, wie er später am besten einschleichen und Dir das schönste „Haupt“ aus dem Gaden wegführen könne. Da bist Du doch kein solcher Narr, dass Du den Schnüffeler untersuchen lassest, sondern Du jagst ihn ziemlich unsanft fort, und Du hast nur recht.“

„Der Schulsecretär, von dem so viel geredet und geschrieben wird und der uns am 26. November soll aufgehalst werden, soll nun aber ausforschen, wie man am besten in die Schulverhältnisse eindringen und unsere Freiheit und Selbstständigkeit in der Verwaltung der Schulen und Erziehung unserer Kinder rauben könne. Erst kommt der Secretär, das ist der Spion, dann kommt das eidgenössische Schulgesetz, das ist der Schelm und stiehlt unserem Canton die Competenz, eine für unsere cantonalen Verhältnisse passende Schulorganisation einzuführen; stiehlt den Gemeinden das Recht, in den von ihnen bezahlten Schulen ein entschiedenes Wort mitzureden; stiehlt den Kindern den Glauben unserer Väter. Ein eidgenössisches Schulgesetz nimmt endlich von den Gemeinden das Geld zum Bau kostspieliger Schulhäuser, zur Anschaffung von Schultischen nach neuestem System und von Schulmaterialien, nimmt von uns endlich das Geld zur Besoldung der zahlreichen Schulinspectoren und einer Beamtenschar — kurz, wie jedes neue Gesetz, nimmt auch ein eidgenössisches Schulgesetz uns ein Stück Freiheit und viel Geld weg. Und wenn Ihr nun solche Beraubung nicht wollt, so dürft Ihr auch die Untersuchung des Spions nicht wollen.“

Auch aus Kreisen, denen man eine bessere Auffassung hätte zutrauen dürfen, ließ sich dieselbe Sprache im nämlichen Tenor hören. „Eine Gesellschaft freier Schweizer in Zürich“ erlässt zur Verwerfung des Bundesbeschlusses einen Aufruf „an alle ehrlichen Schweizer, die noch nicht gewohnt sind, vor Gesslers Hut sich zu beugen.“ Es heißt u. a. darin:

„Es handelt sich am 26. November um ein eidgenössisches Schulgesetz, um Verletzung der Bundesverfassung, um Knebelung der Cantone, um Schwächung der elterlichen Rechte auf Erziehung der Kinder, um schwere finanzielle Lasten, um ewige Regiererei von oben herab, um Entchristlichung der Schule und damit um freche Verletzung der Gewissensfreiheit“ u. s. f.

Selbstverständlich trat auch der „eidgenössische Verein“ mit einem Manifest auf den Plan, in dem er u. a. folgende Leistung verübte:

Was geschieht, wenn wir am 26. November Ja sagen oder zu Hause bleiben?

Der Secretär wird gewählt nach dem Vorschlag und im Sinne des	Herrn Schenk (Director des Innern).
Das Gesetz wird verfertigt von und nach den Wünschen des	
Der Bundesrath schweigt zu den Maßregeln des	
Die Mehrheit der Bundesversammlung stimmt zum Gesetz des	

In unserm Canton (Zürich) wurden zahreiche Versammlungen veranstaltet. Die besten Männer des Volkes, darunter auch Geistliche, traten für die Vorlage ein und erläuterten deren Sinn und Tragweite; widersprochen wurde ihnen nur wenig, meist von Pfarrern. Dagegen verwendeten manche Volksvertreter, die in Bern beim Namensaufruf ja gesagt hatten, weil sie eines Neins vor ihren Collegen sich geschämt hätten, in ihren heimatlichen Kreisen ihren ganzen Einfluss für Verwerfung des Bundesbeschlusses. Immerhin zählte man für unsern Canton auf einen günstigen Ausgang.

Und welches Resultat brachte nun die Volksabstimmung am 26. November 1882? — Den 171959 Ja standen 315929 Nein gegenüber. Die Niederlage der Fortschrittspartei war eine unzweideutige und schwere. Nur vier Cantone: Baselstadt, Solothurn, Neuenburg und Thurgau hatten, freilich mit schwachem Mehr, angenommen. Auch in den sonst fortschrittfreundlichsten Cantonen überwogen die Nein. Speciell im Canton Zürich verwarfen alle Be-

zirke, selbst der sonst so einmüthig für Fortschritt und Democratie einstehende Bezirk Winterthur wies ein verneinendes Mehr von über 600 Stimmen auf. In Winterthur selber wurden jedoch 1150 Ja gegen 614 Nein in die Urne gelegt. Der Kampf für die idealen Güter des Volkes auf eidgenössischem Boden hatte einen schlimmen Ausgang genommen. Die verblüffend große Zahl der Nein lässt vermuthen, dass wol auch von Freunden des Vorschlages Fehler begangen worden seien. Ein solcher war ohne Zweifel die Ernennung cantonaler Experten durch das Departement des Innern zur Untersuchung der Schulzustände lange vor der Volksabstimmung. Diese Maßregel, die durch den Ausdruck „unverzüglich“ im Beschluss vom 14. Juni veranlasst worden sein mag, erzeugte Missverständnisse und Misstrauen und machte selbst Unbefangene kopfscheu. Item, die Schlacht war verloren und die Trauer bei den Unterlegenen groß.

Noch größer aber war die Freude bei den Siegern. An vielen Orten wurden festliche Umzüge unter Glockengeläute und Geschützesdonner veranstaltet. Von öffentlichen Berichten über solche Festivitäten mag einer aus dem „Vaterland“ hier stehen. Diesem wurde aus dem Tessin geschrieben:

„Die meisten Geschäfte blieben am Montag den 27. November, am Tage nach der Abstimmung, geschlossen. In allen Dörfern verkündeten Glockengeläute und Geschützesdonner die frohe Botschaft. Vom Castel San Michele bei Belinzona dröhnten Kanonensalven, die von Locarno und den umliegenden Dörfern aus mit gleicher Kraft erwidert wurden. Namentlich glänzend fiel die Jubelfeier in Locarno aus. Hier bewegte sich am Montag Abend ein imposanter Festzug mit Musik und Bannern durch die Stadt vor das Haus des Herrn Regierungspräsidenten Pedrazzini, wo dieser mit zündenden Worten ein Hoch auf das gläubige protestantische und katholische Schweizervolk ausbrachte. Vom Balcon des Hôtels Suisse aus donnerte Ständerath Respini auf den Sieg des Föderalismus über die ausschreitende Centralisation.“

Es ließen sich selbst Stimmen hören, die ein kirchliches Dankfest verlangten. So lesen wir in der (frommen) „Allgemeinen Schweizerzeitung“ von Basel folgenden Herzenserguss eines Gläubigen:

„Nachdem die drohende Gefahr von unserem Volke genommen worden, bewegt den Schreiber dieser Zeilen eine Frage: Wäre es nicht angemessen, durch einen besonderen Dankgottesdienst dem Gefühle vieler Tausende unseres Volkes einen berechtigten Ausdruck zu verleihen? Die gewöhnliche Art, derartige Siege zu feiern, entspricht entschieden der Bedeutung des 26. November nicht.“

Wenn man es nicht schwarz auf weiß hätte, würde man es nie glauben, dass ein Bürger eines democratischen Staates die Verbesserung und Hebung des Volksunterrichtes als ein großartiges Landesunglück öffentlich erklären dürfte, dessen Abwendung durch ein Tedeum zu feiern wäre. Einen solchen Missbrauch des Namens Gottes als eines Parteigottes und Parteihauptes kann nur ein „Frommer“ sich leisten.

Die Sieger lebten des Glaubens, es falle nunmehr die Führung des eidgenössischen Staatsschiffes ihren Händen anheim. Aber sie hatten die Rechnung ohne den Wirt, d. h. ohne das Volk gemacht. Auf das momentane Fieber folgte die Ernüchterung und auf diese die Einsicht, dass man irregeleitet worden sei. Das Staatsschiff behielt seinen alten Cours unter den bisherigen Führern bei. Immerhin fehlte die Lust zu einem neuen Anlauf in der Schulfrage. Aber der Gedanke, der im Bundesbeschluss vom 14. Juni 1882 liegt, ist nicht todt und ab. Er glimmt als Funke unter der Asche, ist ein Wurm der nicht stirbt, und ein Feuer, das nicht erlöscht. Eben jetzt, nach zehn-

jähriger Zurückhaltung, beginnt er neu aufzuleben. Die erste Anregung, den Faden wieder da anzuknüpfen, wo er gebrochen, ging vom Redacteur des „Berner Schulblatt", Herrn Grünig, aus. Dieselbe fand in weiten Kreisen beifällige Aufnahme. In Lehrerzusammenkünften, in Grütli- und Arbeitervereinen, in der Presse wurde die Sache durchweg zustimmend begrüßt. Der Vorstand des schweizerischen Lehrervereins gelangt mit einer sorgfältig redigirten Eingabe an die Bundesbehörden. Zu den früheren Postulaten kommt nun ein neues, nämlich das, dass der Bund sich auch finanziell und in wirksamer Weise betheiligen und so dem weiteren Ausbau der Volksschule eine feste Grundlage geben soll. Selbstverständlich wird der Bund nicht blos ökonomische Pflichten übernehmen, sondern auch zur Ausgestaltung des Schulwesens ein Wort mitreden wollen. Und da beginnt nun wieder die Schwierigkeit. Weite Kreise: die Ultramontanen, die „Evangelischen", Conservative, Cantonese erklären heute schon, dass sie nicht gewillt seien, zu dulden, dass der Bund sich in das Schulwesen mische. Die ökonomische Handreichung von Seite des Bundes ist ihnen schon recht und willkommen, aber befehlen und vorschreiben, wie sie ihre Schulen zu organisiren hätten, dürfe derselbe nicht. Das sei ihre Sache. So beginnt wieder ein Spiel, wie das vom Jahre 1882. Ob man diesmal zu einem besseren Ziele gelangt? Die nächste Zeit wird es zeigen. Eine allseitig befriedigende Lösung ist nicht leicht. Die Weisheit unserer Gesetzgeber wird auf schwere Probe gestellt werden; denn die Kunst ist noch nicht gefunden, den Pelz zu waschen, ohne ihn nass zu machen.

(Vgl. hiermit unten S. 195 ff. D. R.)

Pädagogische Rundschau.

Aus dem Großherzogthum Baden. In dem „liberalen Musterstaate“, wie der verflossene preußische Minister von Zedlitz so geschmackvoll Baden zu nennen beliebte, wird seitens der Schulregierung (des Oberschulrathes) rüstig auf dem Verordnungswege an der praktischen Aus- und Einführung des neuen Schulgesetzes — in seinen Einzelbeziehungen — gearbeitet. Es ist bekannt, dass von allen badischen Behörden bei der Oberschulbehörde, wie in den bekannten „Gottesmühlen“, langsam, aber am „genauesten“ gearbeitet wird. Die rasche Erledigung einer Riesenarbeit, die Festsetzung und Auszahlung der Lehrergehalte nämlich, wurde daher im ganzen Lande von der Lehrerschaft bewundert und zugleich dankbar empfunden. Da im großen und ganzen das neue Gesetz bereits zur Einführung gelangt ist, so steht zu erwarten, dass bis zum Schlusse dieses Jahres auch die Einzelbestimmungen desselben durch Verordnungen etc. ihre Erledigung finden. Mit den landläufig bekannten, „gemischten Gefühlen“ wurde von den Lehrern die Installation der „ersten Lehrer“ aufgenommen, — wir meinen, mit großem Unrecht, unter Verkennung der Standesinteressen. Bisher konnte man landauf landab die permanente und wolberechtigte Klage in Volksschullehrerkreisen darüber hören, dass die Schulaufsichtsstellen in Baden größtentheils mit Theologen und Philologen besetzt würden, während tüchtige Glieder des zur Mündigkeit herangereiften Lehrerstandes am Wege stehen und zusehen könnten, wie sich diese Schulbeamten zum Theil in der Volksschulpraxis blosstellten, ihr Manco aber im pädagogischen Können und Kennen durch ein rücksichtsloses, bureaukratisches Wesen zu verdecken suchten. In den letzten Jahren hat man nun diesen Klagen von seiten der Regierung dadurch zu begegnen gesucht, dass man die vacant gewordenen Schulaufsichtsstellen durch Fach-, sog. Reallehrer, welche der Volksschulpraxis ziemlich fremd geworden, besetzte. Mit vollem Recht fand dieses Vorgehen der Behörde, obgleich man den guten Willen erkannte, seitens der Lehrer ebenfalls keine freudige Zustimmung, wenn auch eine an Genugthuung streifende Stimmung platzgriff. Das neue Gesetz hat nun durch die Creirung der „ersten Lehrerstellen“ (Oberlehrer) unverkennbar die Absicht der Regierung festgelegt, aus den Reihen dieser „ersten Lehrer“ in Zukunft die Schulaufsichtsbeamten (Kreisschulräte etc.) zu erwählen. Dieses Vorgehen der Regierung verdient umsomehr rückhaltlose Anerkennung, als sie die Anwartschaft zu diesen Stellen nicht von einem besonderen Examen (Mittelschul- und Rectoratsexamen in Preußen) abhängig machte, sondern von der praktischen Tüchtigkeit und pädagogischen Erfahrung, Forderungen, die entschieden schwerwiegender und für die gedeihliche Entwickelung der Schule förderlicher sind, als ein Examen, das doch mehr oder weniger Glückssache ist. Allerdings liegt anderseits die Gefahr nahe, dass ein

gewisses Streberthum, unterstützt durch das im letzten Decennium üppig ins Kraut geschossene „Vetterleswesen“, zu Deutsch „Nepotismus“, groß werden dürfte; allein „der Missbrauch“, sagt schon ein Sprichwort, „hebt den rechten Gebrauch nicht auf“ und — last, not least — auch die Regierung, welche in letzter Zeit so vielen guten Willen gezeigt, wird sich von feilen Strebern nicht dupiren lassen. Möchte der badische Lehrerstand, in richtiger Würdigung der Standesinteressen, nicht unüberlegterweise, auch wenn einzelne „erste Lehrer“ in ihrer neuen Würde größenwahnwitzige Lächerlichkeiten begehen sollten, „das Kind mit dem Bade ausschütten“ und voreilig über eine an sich zum Segen des Lehrerstandes getroffene Einrichtung wegwerfend urtheilen!

Eine weitere Neuerung im badischen Schulwesen ist zur That geworden: die Einrichtung der Kochschulen vorerst in den Städten. In Carlsruhe, Mannheim und Pforzheim wurden die Kochschulen bereits eingeführt, die anderen Städte werden bald nachfolgen. Die Einrichtung kostet die Städte große Summen; an dem Kochunterricht nehmen die Schülerinnen der obersten Schulclassen theil. Den Unterricht ertheilen Lehrerinnen, die zu diesem Zwecke einen Kochcurs in Karlsruhe absolviren mussten. Mit der Einführung dieser Kochschulen wird ein Lieblingswunsch Ihrer Königl. Hoheit der Frau Großherzogin erfüllt; die hohe Frau huldigt nämlich der Ansicht, dass dadurch ein großes Stück socialen Übels beseitigt werden dürfte. Wir dagegen können uns vom pädagogischen Standpunkte aus — im wolverstandenen Interesse der Schule — nicht für die Einführung der Koch- und Haushaltungsschulen als Appendix der Volksschule begeistern. Ergänzend sei eingefügt, dass in Baden bereits „Haushaltungsschulen“ bestehen; unserer Ansicht nach hätte man diese aus Staatsmitteln besser subventioniren und als Staats- oder Kreisanstalten verbreiten sollen. Auch erscheint uns der Zeitabstand zwischen dem Erlernen der Koch- und Haushaltungskunde im schulpflichtigen Alter und der Anwendung derselben im praktischen Leben ein zu großer zu sein; doch: „Qui vivra verra.“

Mehrere städtische Gemeinden haben von der Erlaubnis, die das neue Schulgesetz ertheilt, Gebrauch gemacht und das Schulgeld für die Volksschule abgeschafft. Die Stadt Mannheim, welche seit 1872 eine allgemeine erweiterte Volksschule hatte und damit dem angestrebten Ideale einer „Allgemeinen Volksschule“ in beschränktem Sinne nahe kam, hat sofort das Schulgeld für diese Schule abgeschafft, dafür aber eine sog. „Bürgerschule für Knaben und Mädchen“, welcher ein erweiterter Lehrplan der „erweiterten Schule“ zu Grunde gelegt wird, eingeführt. Das Schulgeld für diese Schule soll 28 Mark p. a. betragen. Solange neben dieser Schule die „erweiterte Volksschule“ ohne irgendwelche Einschränkung fortbesteht, ist gegen diese Neuerung, als eine Finanzoperation, nichts einzuwenden; wir fürchten jedoch, dass die Gründung der in Rede stehenden „Bürgerschule“ eine Bresche zur Erlangung einer einfachen und erweiterten, kurz gesagt, zur Standesschule, deren Besuch bekanntlich von dem gut oder minder gut gefüllten Geldbeutel der Eltern bedingt wird, in der Folge der Zeit werden könnte. Möchten wir uns täuschen!

Aus dem internen Unterrichtsbetriebe sei erwähnt, dass fernerhin in den badischen Schulen aus hygieinischen und unterrichtlichen Gründen eine Steilschrift von 75° zur Einführung kommt.

In Bezug auf das Vereinswesen der badischen Volksschullehrer haben wir nur Erfreuliches zu berichten. Dasselbe steht unter der zur That gewordenen Devise: „Einigkeit macht stark.“ Am 9. October d. J. hielt die „Concordia“, „Actiengesellschaft für Druck und Verlag“, in Bühl ihre elfte Hauptversammlung ab. Actionäre können nur Lehrer sein; ein ehemaliger Lehrer steht als Director an der Spitze. Vor elf Jahren wurde sie gegründet; damals wetterte man von seiten der damaligen Leitung des Lehrervereins und seines Organs, der „Bad. Schulztg“, sowie von seiten der Landstände dagegen, und die Regierung gab mehrfach zu erkennen, dass sie dem Unternehmen, dessen Reingewinn nur den Lehrerwolthätigsvereinen und Nothleidenden im Lehrerstande, insonderheit den armen Lehrerrelicten zugute kommen sollte, nicht wolwollend gegenüberstand. Die Lehrerconferenz Bühl, von welcher der Gründungsgedanke ausging, wurde durch die „Neue Bad. Schulztg.“ — unter Dr. Meusers Leitung — kräftig unterstützt. Die Gründer wurden verhöhnt, beschimpft, sogar als Regierungsfeinde verdächtigt; Dr. Meuser wurde in der Folge gemaßregelt. Trotzdem gedieh das collegiale Unternehmen so, dass es heute als Lehrer-Wolthätigkeitsanstalt ersten Ranges dasteht. Seit ihrem Bestehen hat die „Concordia“ für Unterstützungen und Zuweisungen an die Lehrer-Wolthätigkeitsanstalten 42000 Mark verausgabt. Der Reingewinn im letzten Rechnungsjahr belief sich auf 15079 Mark, 1461 Mark mehr als im Vorjahre; nach Abzug der Unkosten etc. werden 4514 Mark je hälftig dem „Pestalozziverein“ und „Lehrerwitwen- und Waisenstift“ und 3415 Mark dem „Unterstützungsfonds“ zugewiesen. — Heute erkennt man, dass die Gründer und Dr. Meuser weiter sahen als ihre Widersacher.

Am 10. October tagte ebenfalls in Bühl die Generalversammlung des „Allg. Bad. Pestalozzivereins“. Auch dieser Verein, ein Wahrzeichen treuer Collegialität, ist sehr gut fundirt. Seit 1846 hat er schon manche Thräne der Noth getrocknet; er besitzt heute ein Reinvermögen von nahezu 559000 Mark; eine bezugsberechtigte Wittwe erhält gegenwärtig eine einmaiige Zuweisung von 1000 Mark, thatsächlich aber 1134 Mark. — Auffällig erschien, dass der Versammlung kein Mitglied der Oberschulbehörde, wie dies seit Jahren der Fall war, anwohnte. Jedenfalls hat, so schloss man, die Wahl des Orts, am Sitze der „Concordia“, zu dem Fernbleiben der gen. Behörde den Grund abgegeben. Angenehm ist es ja auch nicht, etwas Lebensfähiges, Großgewordenes ansehen zu müssen, wenn auch nur en passant, das man bei seinem Entstehen ungern gesehen und mit einem Todtenscheine im voraus versehen zu sollen meinte.

Endlich sei noch die „Confraternitas, Verein badischer Lehrer zu gegenseitiger Unterstützung bei Feuerschaden“, erwähnt. Die Gründung dieses Vereins ging auch von der rührigen Conferenz Bühl (1879) aus; zu den Widersachern gehörten der ehem. Lehrervereinsvorstand, das Lehrervereinsorgan („Bad. Schulztg.“) und im stillen die Regierung; mit knapper Noth entging die Conferenz Bühl dem Ausschlusse — wegen dieser Gründung — aus dem Lehrerverein. Zu den Förderern des Vereins, der im weitesten Sinne ein Sparverein ist, gehörten die Lehrer der Conferenz Bühl und die „Neue Bad. Schulztg.“; auch ihnen blieb die gehässigste Anfeindung nicht erspart. Die „Confraternitas“ hielt am 3. October a. c. ihre Generalversammlung in Freiburg ab; heute zählt sie 2903 Mitglieder — $^5/_6$ des bad. Lehrerstandes — und weist eine Fahrnis-

wertversicherung von nahezu 11 Millionen Mark auf. An Brandbeschädigte zahlte sie bis Ende 1891 die Summe von 11116 Mark aus. Der Verein beruht auf sicherer Grundlage und erfreut sich des allgemeinen Vertrauens.

Aus diesen Vereinsberichten ersieht man, was die Einigkeit im Lehrerstande vermag. Geeinigt sind heute Badens Volksschullehrer im „Allg. bad. Lehrerverein", den ein thatkräftiger Vorstand führt; nur der Einigkeit haben die badischen Lehrer ihre Erfolge im Vereinsleben und in Bezug auf ihre staatlich erworbenen Rechte zu danken. Wir glauben in Hinsicht auf die in anderen Staaten bestehenden Zerwürfnisse im Lehrerstande, welche auf confessionelle Rücksichten zurückgeführt werden, — wofür man in Baden glücklicherweise kein Verständnis mehr hat, — den Lehrern zurufen zu sollen: „Gehet hin und thuet desgleichen", wie der badische Lehrerstand!

Aus Elsass-Lothringen. Den Übergang vom niederen zum höheren Unterrichtswesen bilden in unserem Lande gleichsam die höheren Mädchenschulen, die, wie die Lehrerseminare zum niederen Unterrichtswesen gerechnet, dem Oberschulrathe, nicht den Bezirkspräsidien unterstehen. Dieser Zweig des Unterrichts ist jedoch noch in embryohaftem Zustande. Die meisten höheren Mädchenschulen des Landes sind Privatunternehmungen, die vom Staate und einzelnen Städten unterstützt werden, und an deren Spitze gewöhnlich eine Vorsteherin steht, oder deren Leitung von einem Lehrer der am Ort befindlichen höheren Knabenschule im Nebenamt verwaltet wird. Nur Mülhausen und Straßburg haben je eine zehnclassige höhere Mädchenschule mit einem akademisch gebildeten Director an der Spitze. Während nun aber die Mülhauser Schule blüht und gedeiht, 16 Classen und drei Seminarclassen hat, in denen die Mädchen sich auf das an der Schule selbst als Abgangsprüfung stattfindende Lehrerinnenexamen vorbereiten, und mehr als 500 Schülerinnen zählt, scheint die Straßburger nicht recht zum Gedeihen gelangen zu können. Nicht nur beträgt die Zahl der Schülerinnen nur etwa die Hälfte der Mülhauser Anstalt, die Schule laborirt auch stets an der Errichtung der Seminarclassen und hat es bis jetzt hierin nicht zu einer Einrichtung bringen können wie Mülhausen, während sogar eine Straßburger Privatmädchenschule die Berechtigung besitzt, ihren Zöglingen auf Grund einer bestandenen Abgangsprüfung die Zeugnisse als Lehrerin für höhere Mädchenschulen auszustellen. Nun ist die Stadt Straßburg mehr als doppelt so groß als Mülhausen, die Zahl der ansässigen Altdeutschen und der Beamten ist vielmal größer als in der Handelsstadt des Oberelsasses. Aber sonderbar! eine ganze Reihe altdeutscher Beamten und Officiere vertrauen ihre Töchter nicht der städtischen öffentlichen, sondern den privaten höheren Mädchenschulen an, die zum Theil einen eigenartig elsässischen (um nicht zu sagen französischen) Charakter tragen; ja, es ist vor einigen Jahren mit besonderer Unterstützung von Professoren der Universität und anderen höheren Beamten noch eine besondere höhere Mädchenschule in Straßburg ins Leben gerufen worden. Betrachtet und überlegt man dies alles, so wird man sich des Gedankens nicht erwehren können, dass an der städtischen höheren Mädchenschule, die doch unter ungleich günstigeren Verhältnissen arbeitet, „irgend etwas nicht in Ordnung" sein müsse. Woran das liege, ob möglicherweise an der Leitung selbst, das kann hier nicht untersucht werden. — Da es sich in Preußen neuerdings zu regen scheint wegen einer Reform der

höheren Mädchenschulen, so bekommen wir davon vielleicht etwas ab, was auch im Interesse des Deutschthums zu wünschen wäre.

An höheren Knabenschulen besitzt das Land 15 staatliche Gymnasien; das im Jahre 1538 gegründete protestantische Gymnasium des Thomasstiftes, dessen erster Director Johannes Sturm war; das unter der Regierung v. Manteuffels ins Leben getretene bischöfliche Gymnasium zu St. Stephan; 7 Progymnasien, 7 Realschulen, 1 Gewerbeschule. Die Realgymnasien sind unter Manteuffel im Jahre 1883 abgeschafft worden, eine Maßregel, die viel Verurtheilung erfahren hat, namentlich von seiten der aus Altdeutschland ins Land versetzten Officiere und Beamten, deren Söhne früher diese Anstalten besuchten. Es war dies vereinzelte Vorgehen entschieden auch nicht zu rechtfertigen in einem Lande wie Elsass-Lothringen und zu einer Zeit, da noch überall in Deutschland Realgymnasien bestanden. (Herr v. Manteuffel soll dabei gesagt haben: Was wollen Sie? Ich hätte gerade so gut die Gymnasien abschaffen können!) Als eine Art Ersatz werden jetzt in Metz und Straßburg Oberrealschulen errichtet. — Die meisten höheren Schulen des Landes besitzen Vorschulen (Nona—Septima), was sich vielleicht durch die ungünstigen Verhältnisse der Volksschulen erklären und rechtfertigen lässt. Allein dies Verhältnis ist relativ. Denn wenn die Kinder der besser gestellten Eltern die Volkschule besuchen müssten, so würde sicher darauf gedrungen werden, dass auch für diese mehr aufgewendet würde, und sie sich beispielsweise nicht in so unangemessenen Gebäuden und Räumen befänden, und die Schülerzahl einzelner Classen nicht so groß wäre, wie es vielfach noch der Fall ist. — In einer anderen Angelegenheit ist man hierzulande nicht, wie bei der Aufhebung der Realgymnasien allein vorgegangen, obgleich das wirklich sehr verdienstlich gewesen und dankbar anerkannt worden wäre: in der Regulirung der Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den höheren Lehranstalten. Ich sage absichtlich nicht: in der Aufbesserung; denn es ist entschieden schon eine Besserstellung, wenn der Lehrer nur weiß, welche Zulagen er in bestimmten Zeiten zu erhalten hat. Bis jetzt ist die Sache so, dass jeder auf das Aufrücken oder den Abgang seines Vordermannes warten muss. Da hat denn auch der Verein akademisch gebildeter Lehrer, der seit etlichen Jahren besteht und jährlich eine allgemeine Versammlung abhält, eingesetzt, um die Bezahlung nach Dienstjahren zu erhalten und den gegenwärtigen, auch moralisch verwerflichen Zustand zu beseitigen. In neuester Zeit hat ein, allerdings zu scharfer und über das Ziel hinausschießender Artikel der Frankfurter Zeitung die Zustände grell beleuchtet und unter anderem besonders die schlimme Lage der jüngeren Lehrer dargethan, Parallelen gezogen mit anderen Berufsarten (Assessoren, Forstbeamten) und die angebliche Willkür in der Zuertheilung von Zulagen an Oberlehrer verurtheilt. Nun ist inzwischen die Regulirung in Preußen erfolgt, und in dem Augenblick, da ich dies schreibe, beschäftigt sich die reichsländische Verwaltung mit einer Vorlage an den Landesausschuss, welche die Gehälter der Lehrer an höheren Knabenschulen in ähnlicher Weise wie in Preußen regeln soll. Es soll dabei, wie die Südwestdeutschen Schulblätter, das Organ der Vereine der akademisch gebildeten Lehrer in Baden, Hessen und Elsass-Lothringen schon vor einiger Zeit ausgeführt haben, ein Mehraufwand von 146000 Mark nöthig sein, eine Summe, die jedoch zu hoch gegriffen sein dürfte. Ob der Landesausschuss, der im allgemeinen auf die Lehrer nicht sehr rosig zu sprechen ist und beispielsweise den an höheren Mädchen-

schulen angestellten beharrlich das Gnadenquartal verweigert, der Vorlage zustimmen wird, bleibt abzuwarten. Wir wollen's hoffen. Vielleicht habe ich das nächste Mal recht viel Erfreuliches zu berichten. R. W.

Bremen. Zum Schulrath der Freien und Hansestadt Bremen wurde Herr Prof. Dr. Bulle, Director des Gymnasiums daselbst, erwählt. Der Erwählte ist als tüchtiger Schulmann und Geschichtsforscher bestens bekannt; demselben wird das gesammte Schulwesen des Staates unterstellt; für das staatliche Volksschulwesen wird ein „Schulinspector“ angestellt, der dem Schulrathe untersteht. Die Wahl des Schulinspectors fand noch nicht statt; wie man hört, sollen ca. 90 Bewerber aus allen deutschen Staaten um diese Stelle eingegeben haben, darunter Herren, deren Namen im Volks- und Mittelschulwesen einen sehr guten Klang haben. Möchte der richtige Mann (aus der Schulpraxis) aus der Wahl hervorgehen!

Aus der Schweiz. Durch die eidgenössischen Lande klingt jetzt laut der Ruf nach Unterstützung der Volksschule durch den „Bund“. Der Bund, d. i. genau genommen die gesammte Eidgenossenschaft, unter verantwortlicher Leitung der Bundesversammlung als „Legislative“ und des Bundesrathes als „Executive“ — der Bund soll vor allen Dingen Geld spenden. Er unterhält eine aufs reichste ausgestattete technische Hochschule; er unterstützt die gewerblichen Fortbildungs-, die Handwerker-, niederen und höheren Gewerbe-, gewerblichen Fach- und Berufs-, die Frauenarbeits-, die landwirtschaftlichen, seit kurzem auch die Handelsschulen — aber für die Volksschule (wie für die Lehrerseminarien und die wissenschaftlichen Mittel- und Hochschulen) hat er „noch keinen Rappen geopfert“. Nun ist der Centralausschuss des Schweiz. Lehrervereins schon 1890 von zwei Bezirkslehrerconferenzen (der Cantone Bern und Graubünden) ersucht worden, die Frage zu prüfen, ob nicht der Bund auf irgend eine Weise zu Leistungen an die Volksschule bewogen werden könnte. Im laufenden Jahre aber ist man zu einem förmlichen Sturmangriff geschritten. Da rückten zunächst mehrere demokratische Volksvertreter mit einem Antrag an die Bundesversammlung vor (der gegenwärtig noch der Erledigung harrt). Dann folgten je zwei intercantonale Berathungen zu Olten und zu Zürich (an denen Schulmänner der verschiedensten Gattungen und Grade, auch „Schulfreunde“ theilnahmen) und die Hauptversammlungen der zu einer Körperschaft vereinigten Lehrer in den romanischen (westschweizerischen) Cantonen, ferner der Lehrervereine in den Cantonen Aargau, Bern, Zürich, Solothurn, welche sämmtlich — wenn auch nicht in gleichem Umfange oder in gleicher Form — vom Bunde namhafte Leistungen zu Gunsten der Volksschule forderten. Es ist nicht nöthig, alle die verschiedenen Beschlüsse hier mitzutheilen. Die einen verlangten wenig (Mithilfe des Bundes bei unentgeltlicher Abgabe sämmtlicher Lehrmittel, bei Bekleidung und Ernährung armer Schulkinder), die anderen viel (zeitgemäße Umschreibung des Begriffes „genügender Primarunterricht“*), und als deren nothwendige Folge für verschiedene Cantone Vermehrung der Unterrichtszeit; Erhöhung, bezw. Gleichsetzung des Besoldungs-

*) Bestimmung im „Schulartikel“ der Bundesverfassung: „Die Cantone sorgen für genügenden Primarunterricht.“

minimums für die Lehrer), die dritten sehr viel (eidgenössische Lehrerbildungsanstalten oder „Lehrpatente“, Schulinspectoren; ein gemein-schweizerisches Schulgesetz), die Aargauer am meisten. In der zweiten der vorhin erwähnten Conferenzen zu Zürich (15. October 1892) wurde eine Denkschrift berathen, welche der Centralausschuss des Schweiz. Lehrervereins an die Bundesversammlung richten soll. Das Schriftstück befindet sich noch in Arbeit (ich schreibe Ende October), wird gedruckt und jedenfalls ziemlich umfänglich werden, da man das Unterstützungsgesuch durch eine einlässliche, mit statistischem Material versehene Darstellung der gegenwärtigen Verhältnisse (Leistungen der verschiedenen Cantone, Überfüllung der Schulen in einzelnen Cantonen, Zahl der Versäumnisse, Dauer der Schulzeit, Beschaffenheit der Schullocale, Lehrerbesoldungen u. a. m.) begründen will.“*)

Die thatsächlichen Zustände, die Ursachen und Beweggründe, aus denen jene Wünsche und Forderungen entsprungen, können wir hier nicht erörtern: es wären so viele Eigenthümlichkeiten zu berücksichtigen, wenn wir allen Cantonen gerecht werden wollten, dass der unseren Berichten gewährte Raum bei weitem nicht ausreichen würde. Auf eine tiefergehende Würdigung der Forderungen selbst dagegen dürfen wir nicht verzichten. — Da muss denn zunächst bemerkt werden, dass man sich in der Schweiz je mehr daran gewöhnt hat, bei Untersuchungen der verschiedensten Art nach Bundeshilfe zu rufen (was freilich eher auf patriarchalische, als auf republikanische Zustände schließen lässt). So hat sich z. B. die „Commission der Schweiz. Gemeinnützigen Gesellschaft für Pflege des nationalen Sinnes“ soweit verstiegen, den Bundesrath zu ersuchen: er möchte die Herausgabe eines Bilderwerks an die Hand nehmen, welches „in künstlerischer Ausführung und in großem Maßstabe“ enthält: „die Hauptmomente der vaterländischen Geschichte, Bilder aus dem Culturleben der Heimat in verschiedenen Zeitaltern, die Bildnisse der verdientesten Männer, Ansichten von vaterländischen Gedenkstätten, von Monumentalbauten, der Hauptorte, der ihrer Naturschönheiten wegen besonders gepriesenen Landschaften, Scenen aus dem heimischen Naturleben etc.“ (und dieses Bilderwerk soll „sowol in Form von Gemälden und Wandtabellen, als auch von Lesebuchbildern allen Schulen der Schweiz leicht zugänglich gemacht werden“) — er möchte ferner erwägen: „ob nicht an Schulgenossenschaften, die ihre Schulräume durch Fresken, Gemälde oder Stuckaturarbeiten, deren Motive der schweizerischen Landeskunde entnommen sind, in besonderer Weise ausschmücken, aus dem Credite für Förderung der vaterländischen Kunst entsprechende Beiträge und Prämien verabreicht werden könnten.“ Ber Bundesrath hat dieses etwas naive Ansinnen vernünftigerweise abgewiesen.**)

Doch zurück zur Hauptsache. Wie kommt es, dass der Volksschule aus der großen Bundescasse bis jetzt noch nichts zugeflossen ist? Wir geben die

*) Der „Verband Schweiz. Zeichen- und Gewerbeschullehrer“ will jetzt auch die Lehrerbildungsanstalten „bezüglich der Lehrmittel für den Zeichenunterricht“ vom Bunde unterstützt sehen, und zwar deshalb, weil der Zeichenunterricht im Seminar „mit grundlegend für den gewerblichen Unterricht“ sei. Das Seminar würde somit einfach in die vom Bunde bereits seit 1884 mit Beiträgen bedachten gewerblichen Bildungsanstalten eingereiht werden.

**) Dagegen fördert der Bundesrath z. Z. — sehr erfreulicherweise — die Ausführung einer „neuen, großen Schulwandkarte der Schweiz, welche nach allen Richtungen den erhöhten Anforderungen kartographischer Darstellung entsprechen soll“.

Antwort im Anschluss an drei merkwürdige Äußerungen. — Die „Schweiz. Lehrerztg." sagt am Schlusse eines Aufsatzes über die Besoldungsverhältnisse der Lehrer in den Cantonen (1892, Nr. 18), dass die Eidgenossenschaft „für das Militärwesen jährlich über 31 Millionen Franken ausgibt, für die Volksschule aber nur einen Verfassungsparagraphen hat, der seiner praktischen Interpretation bald 20 Jahre lang entgegensieht." Die Erziehungsdirection des Cantons Bern schreibt in ihrem Berichte über das Schuljahr 1891/92: „Hoffen wir, dass auch die schweiz. Eidgenossenschaft, die soviel für das höhere (?) Schulwesen leistet und so große Summen dafür ausgibt, bis jetzt aber der einzige europäische Culturstaat ist, der noch keinen Rappen für die eigentliche Volksschule geopfert hat, endlich doch auch sich für sie erwärme und von ihren glänzenden Zoll- und Monopoleinnahmen etwas für dieselbe abfallen lasse." Das Berner Schulblatt theilt in Nr. 41 l. J. mit, wieviel Preußen, Sachsen, Württemberg, Baden, England, Frankreich für die Volksschule leisten, ferner, dass „viele Staaten Nordamerikas von der Centralregierung gespiesene (? d. R.) Schulfonds besitzen, welche in die Millionen sich belaufen" — und schließt daran die Bemerkung: „Das Schweizervolk ist das einzige Culturvolk der Erde, für dessen Bildung die oberste Behörde keinen Centime glaubt ausgeben zu sollen." — Dagegen ist mehreres einzuwenden. Erstens: Die drei Äußerungen sind mindestens in der gewählten Form unzulässig. Sie erwecken den Argwohn (jedenfalls bei Fremden)*), als ob der „Bund" ein ihm übertragenes Amt vernachlässigt, sich einer groben Pflichtverletzung schuldig gemacht habe. Das aber ist nicht der Fall. Der „Bund", d. h. die Eidgenossenschaft, die Gesammtheit der stimmfähigen Bürger in allen 25 Cantonen, hat sich zur Sorge für die allgemeine Volksschule nicht verpflichtet. Die Mehrheit des Schweizervolks war — als es sich um die Abstimmung über die Bundesverfassung handelte — und ist heute noch gegen ein gemeinsames Volksschulgesetz, gegen eine von der gesammten Eidgenossenschaft bestellten obersten Schulbehörde, gegen Einmischung derselben namentlich in die inneren Angelegenheiten der allgemeinen Volksschule**), und verzichtete darum auch auf Unterstützung aus der eidgenössischen Staatscasse. Jeder Canton wollte und will als selbstständiger Staat, nicht als Mitglied der Gesammtheit für den Primarunterricht sorgen. Zweitens: Der Vergleich, welcher in den Worten „die Eidgenossenschaft ist der einzige europäische Culturstaat etc.", „das Schweizervolk ist das einzige Culturvolk der Erde etc." ausgedrückt ist, zeugt von sträflicher Oberflächlichkeit. Mit welchen Staaten darf man die Schweiz vergleichen? Frankreich ist ein Einheitsstaat, hat keine selbstherrlichen Cantone (und „Cantonesen"). Ähnlich steht es in Italien, Belgien, den Niederlanden, Großbritannien. Die einzigen Staaten, welche zum Vergleiche herangezogen werden könnten, wären die Vereinigten Staaten von Nordamerika und das Deutsche Reich. Bezüglich der großen Union im Westen bemerkt nun — wie erwähnt — das Berner Schulblatt: „Viele Staaten Nordamerikas besitzen von der Centralregierung gespiesene Schulfonds, welche in die Millionen sich

*) Jener Aufsatz der Schweiz. Lehrerzeitung ist in der Allg. deutschen Lehrerzeitung vollständig abgedruckt worden.

**) Was aufs deutlichste daraus erhellt, dass Umfang und Inhalt des „genügenden Primarunterrichts nicht festgestellt worden sind. Das Wort „genügend" wäre ehrlicherweise zu streichen gewesen.

belaufen." Das klingt freilich etwas allgemein und unbestimmt; wenn man darauf eingehen wollte, müsste man erst Näheres hören. Bliebe noch Deutschland. Dieses ist wie die Schweiz ein Bundesstaat mit „souveränen" Gliedern.*) Von „Reichs wegen" aber fließt in Deutschland der Volksschule kein Pfennig zu. Das Volksschulwesen gehört eben nicht zu den „Reichsangelegenheiten", wie es in der Schweiz nicht Sache des Bundes ist. (Also: die Schweiz ist nicht „der einzige europäische Culturstaat etc.") Es gibt in Deutschland sehr viele schlecht, ungenügend bezahlte Lehrer; aber noch keiner hat nach Reichshilfe verlangt: man weiß, das wäre ein an die falsche Adresse gerichtetes Begehren. Die Sache liegt also sehr einfach, und wir brauchen kein Wort darüber zu verlieren. Immerhin möchten wir betonen, dass jene Behauptungen von dem „einzigen Culturstaat" (die genau genommen zweimal falsch sind) zeigen, wie leichtfertig selbst solche Leute urtheilen und schreiben, von denen man es doch wahrlich nicht zu gewärtigen braucht. Damit haben wir schon den dritten wunden Punkt berührt. Wir sind nämlich — wenn wir Äußerungen wie die citirten und ähnliche hören (was ja ziemlich oft vorkommt) — versucht zu fragen: was denkt man sich denn eigentlich unter dem „Bund"? Nun wollen wir zwar gern glauben, dass die Urheber jener drei Äußerungen sich das Richtige denken und mit sicherem Finger hinzeigen auf jeden stimmfähigen Schweizerbürger, und mit dem Propheten mahnend oder strafend sagen: „Du bist der Mann!" Allein — wie viele werden an die Brust schlagen und in sich gehen? Tausende werden es eher dem Könige Ahab gleichthun — nicht aus Bosheit, sondern nur aus Mangel an Einsicht. Das ist's! Es fehlt allenthalben an politischer Reife. Die einfachste, nächstliegende Forderung: jeder Schweizerbürger, der vom „Bunde" spricht, soll sich bewusst sein, dass der „Bund" nichts ist als eine Gesammtheit von Bürgern, der er selbst angehört; dass er ein Glied dieses Bundes, ein Theil dieses Ganzen ist — wir finden sie bei der Mehrheit des Volkes nicht erfüllt. Man muss nur hören und lesen, wie die Mehrheit denkt, wie über den „Bund" und den „Staat" gesprochen und geschrieben wird! (Geradeso, wie in einem weltverlorenen Krähwinkel des heiligen römischen Reichs — wo es doch nur „Unterthanen", nicht „freie Männer" gab!) Nach Erwägung der Thatsache, dass die nach Tausenden zählenden Unreifen gleichwol das Recht haben, über die wichtigsten cantonalen oder eidgenössischen Angelegenheiten abzustimmen, also auch über ein schweizerisches Schulgesetz oder über eine Änderung des „Schulartikels" in der Bundesverfassung, gelangt man ganz von selbst zu dem Schlusse: Hier thut Hilfe am allermeisten noth, und hier wäre auch der Bundeshebel zuerst anzusetzen. Es gilt Einrichtungen zu schaffen, welche den jungen Bürgern die Einsicht vermitteln**), deren sie zu vernünftiger Ausübung ihrer Rechte bedürfen. Dass diese Aufgabe der Volksschule (die doch Kinderschule ist) zufalle, wird ein ernsthafter Mann nicht behaupten.

Wir kehren zu den auf Hebung der Volksschule gerichteten Bestrebungen zurück. Werden sie ihre Ziele erreichen?***) Die höchsten, diejenigen, welche

---

*) Nicht mit diesen, welche ja den schweiz. Cantonen entsprechen, nicht mit Preußen, Sachsen etc., sondern nur mit dem „Reiche" darf man den „Bund" vergleichen!

**) Wie? dies gründlich zu erörtern wäre verdienstlich.

***) Es wäre unseren Lesern gewiss willkommen, etliche Meinungen der poli-

ihnen als die höchsten gelten, wol nicht. Die Erfahrensten und Kundigsten unter der Lehrerschaft sind überzeugt, dass das Volk eine Verfassungsänderung, ein eidgenössisches Schulgesetz, die Errichtung eidgenössischer Lehrerseminarien verwerfen würde. Was dann weiter die Unterstützung armer Kinder (oder Eltern) und die „ökonomische Besserstellung" der Lehrer betrifft, so stehe ich nicht an zu behaupten: dazu bedarf es der Bundeshilfe nicht. Haben die Gemeinden und Cantone wirklich nicht das nöthige Geld, so — ich scheue mich nicht, eine zwei Jahrhunderte alte Forderung (des ehrwürdigen Predigers J. B. Schupp) auch für unsere Zeit als gültig zu erklären — so haben unsere halben und ganzen und mehrfachen Millionäre die ganz natürliche Pflicht, in die Lücke zu springen, und das ohne Lärm. — Endlich soll mit Hilfe des Bundesgeldes eine „bessere" Schulung der Staatsbürger ermöglicht werden. Was versteht man unter „besserer" Schulung? Eine solche, welche die Kinder in vielerlei Wissenschaften sattelfest macht, ihnen eine möglich große Zahl praktischer Fertigkeiten übermittelt, sie (um es kurz und bequem zu sagen) mit derjenigen Ausrüstung versieht, deren sie nothwendig bedürfen, um im Kampfe ums materielle Dasein zu siegen. Das ist das Hauptziel der modernen Schule; das will die weit überwiegende Mehrheit des Volks. Die Stimmen derjenigen, welche die Gesetze der reinen Pädagogik wissen oder fühlen oder auch nur ahnen; die Stimmen der frischen, freien, selbstständigen Geister, die allezeit die Wahrheit zu vernehmen und zu sagen geneigt sind — werden nicht gehört. Das sind ungesunde Zustände, und für unser Land sind sie unnatürlich, doppelt unnatürlich. Denn einmal stehen in einem freien Volksstaate der Einführung einer Erziehungskunst von größtmöglicher Vollkommenheit keinerlei Hindernisse entgegen — und zum anderen ist die Schweiz das glückliche Heimatland derjenigen beiden Pädagogen, die ebenso groß sind ihrer Eigenarten, wie ihrer Zusammengehörigkeit wegen; sie ergänzen sich in einer Weise, wie wir sie vortrefflicher nicht wünschen können: Rousseau hat uns sowol die meisten Hauptgrundsätze*) einer im besten Sinne naturgemäßen Erziehung, als auch eine Fülle besonderer Weisungen und Winke gegeben — und in Pestalozzi's Person finden wir das Vorbild eines Erziehers. Was brauchen wir mehr? Und was haben wir? Ohne Zweifel eine große Zahl berufsfreudiger Lehrer. Nicht aber besitzen wir das bei uns, zumindest in den „vorgeschrittenen Cantonen", mit gutem Willen erreichbare Ideal der Volksschule. Werden wir es haben, wenn man der Länge der Volksschulzeit ein oder zwei Jahre zusetzt? Nein. Man denkt nicht daran! Als es sich vor fünf Jahren im Canton Zürich um die Einführung eines neuen Schulgesetzes handelte, da regte es sich allenthalben, da wurden tausend längere und kürzere Äußerungen gethan: aber keine — wenigstens keine von Einfluss, keine derjenigen, welche am aufmerksamsten beachtet wurden (und werden) — ging ins Innere, in die Tiefe; keine beschäftigte sich mit der stillen Größe reiner Menschlichkeit, zu welcher die Volksschule den Grund zu legen hat, und forderte mit unnachsichtlicher Entschiedenheit, dass der Schule endlich einmal die Lösung dieser Aufgabe vorgeschrieben und

---

tischen Presse zu vernehmen. Allein da das Pædagogium nicht in jedem Hefte einen Bericht aus der Schweiz bringen kann, dürfen wir nicht so ausführlich sein, als wir gern möchten — wir kämen sonst nicht vorwärts, blieben allezeit hinter den „Zeitläuften" zurück.

*) Des Fehlenden sind wir uns wol bewusst — können es also hinzufügen.

ermöglicht werde — fast ausnahmslos galten die oft mit viel Aufwand erzeugten Reden und Aufsätze nur dem „imposanten Bildungskörper", nicht auch der „pädagogischen Seele" — aus allen, so gut wie aus allen sprach der moderne, undemokratische Geist, der nach außen, in die Weite und in die Breite (auch in die Höhe, aber nur bis zu einer „gewissen") strebt und drängt, nicht „Einkehr im eignen Innern" halten mag, dagegen im Groß- und Weltstadtleben ungebunden umherschweift, nur das augenfällig Große, Mächtige und Prächtige achtet, Wissenschaft und Gelehrsamkeit über Bildung und Würde emporhebt. Und heute herrscht kein anderer Geist. Eben darum muss um so lauter, schärfer und strenger gefordert werden: die **innere** Umwandelung der Volksschule thut noth! — Es wäre doch herrlich, wenn unsere Bundesbehörden ihre milde Hand nur denjenigen öffnen wollten, welche jene erste natur- und zeitgemäße Forderung zu erfüllen versprechen!

Bosnien und Herzegowina. Die Organisation der Volksschule dieser Länder hat einen neuen und großen Fortschritt gemacht. Mit dem 1. September dieses Jahres ist nämlich eine gesetzliche Regelung der Bezüge des Lehrpersonales ins Leben getreten und gleichzeitig ein Regulativ über die Pensionirung eben dieses Personals, sowie der Witwen und Waisen desselben erlassen worden. Die wichtigsten Bestimmungen dieser beiden legislatorischen Acte mögen hier vorgeführt werden.

Das Lehrpersonal an den allgemeinen Elementarschulen (Volksschulen) in Bosnien und der Herzegowina besteht aus folgenden Kategorien: a) Schulleiter (Schulleiterinnen), b) Lehrer (Lehrerinnen), c) Aushilfslehrer (Aushilfslehrerinnen). Die dem Lehrpersonale gebürenden Bezüge bestehen in: a) Jahresgehalten, b) Decennalzulagen, c) Ortszulagen, d) Naturalwohnungen oder Quartiergeldern. Der Jahresgehalt beträgt für Schulleiter 600 fl., für Lehrer 500 fl., für Aushilfslehrer 360 fl. Die Decennalzulagen betragen für Schulleiter und Lehrer (Schulleiterinnen und Lehrerinnen) nach 10, 20 und 30 Dienstjahren je 100 fl., welche Beträge auch bei der eventuellen Pensionirung in Anrechnung gebracht werden. — Hinsichtlich der Localzulagen sind die Schulorte in drei Kategorien eingetheilt: a) mit 150 fl. für Schulleiter und Lehrer und 80 fl. für Aushilfslehrer, b) mit 100 fl. für Schulleiter und Lehrer und 60 fl. für Aushilfslehrer, c) mit 50 fl. für Lehrer und 40 fl. für Aushilfslehrer. (Die Orte der einzelnen Kategorien sind in der Verordnung namentlich verzeichnet, die der ersten Kategorie mögen hier angeführt werden, es sind: Sarajevo, Foča, Mostar, Bilek, Nevesinje, Trebinje, Gacko, Banjaluka, Bihač, Travnik, D.-Tuzla, Brčka, Bjelina.) — Das Quartiergeld, welches diejenigen Lehrkräfte erhalten, denen keine Naturalwohnung angewiesen ist, wird ebenfalls nach Ortskategorien festgesetzt und beträgt in der ersten Kategorie 180 fl. für Schulleiter und Lehrer, 80 fl. für Aushilfslehrer; in der zweiten Kategorie 120 fl. für Schulleiter und Lehrer, 60 fl. für Aushilfslehrer; in der dritten Kategorie 60 fl. für Schulleiter und Lehrer, 40 fl. für Aushilfslehrer.

Für die Versetzung von Lehrpersonen in den Ruhestand gelten in Bosnien und der Herzegowina von nun an im allgemeinen die nämlichen Grundsätze, welche in mitteleuropäischen Staaten schon längere Zeit üblich sind; wir heben daher nur den einen Punkt hervor, dass die Lehrkräfte der Volksschulen in Bosnien und der Herzegowina ihre Pensionirung mit voller Besoldung nach

einer vierzigjährigen Dienstzeit zu verlangen berechtigt sind. Die Dienstzeit wird von dem Tage datirt, von welchem an der Lehrer nach bestandener Befähigungsprüfung an einer Volksschule gewirkt hat, gleichviel ob in provisorischer oder definitiver Anstellung. Zur Bemessung des Ruhegehaltes kommen in Anrechnung 1. der letzte definitive Jahresgehalt, 2. die normalmäßigen Decennalzulagen; nicht angerechnet werden Quartiergelder, Orts- und Personalzulagen. Die Pensionsfähigkeit tritt in der Regel erst nach einer zehnjährigen Dienstzeit ein. Die Ruhegebür beträgt nach Vollendung einer zehnjährigen Dienstzeit ein Drittel, nach einer fünfzehnjährigen Dienstzeit drei Achtel des letzten normalmäßigen Einkommens; mit jedem weiteren Dienstjahre steigt die Ruhegebür um $2^1/_2{}^0/_0$ des letzten anrechenbaren Activitätsbezuges, bis sie mit dem vollstreckten vierzigsten Dienstjahre diesem Bezuge gleichkommt, worüber hinaus eine weitere Steigerung nicht stattfindet. „Bei Berechnung der im bosnisch-herzegowinischen Landesdienste zurückgelegten Dienstzeit, falls dieselbe schon mehr als zehn Jahre erreicht hat, gilt die Begünstigung, dass dieselbe zur Bemessung der Ruhegebür jedesmal um ein Achtel höher, als sie effectiv beträgt, in Anrechnung gebracht wird." — „Denjenigen Lehrkräften, welche eine anrechnungsfähige effective Dienstzeit von zehn Jahren noch nicht vollstreckt haben, ist eine Abfertigung ein- für allemal zu erfolgen, welche für eine Dienstzeit bis zum zurückgelegten fünften Jahre mit dem einjährigen Betrage, für eine Dienstzeit von mehr als fünf und weniger als zehn Jahren aber mit dem ein und einhalbjährigen Betrage ihres letzten anrechenbaren Activitätsbezuges zu bemessen ist. Wenn eine Lehrkraft wegen Erblindung, Geistesstörung, langwieriger und unheilbarer Krankheit oder sonst infolge eines Unglücksfalles ohne ihr Verschulden zur ferneren Dienstleistung und zu jedem anderen Erwerbe unfähig wird, so ist dieselbe auch vor Vollstreckung des zehnten Dienstjahres so zu behandeln, als ob sie effectiv bereits zehn Jahre anrechenbar gedient hätte. Ist jedoch erwiesen, dass ihr dieses Unglück im Dienste und wegen des Dienstes zugestossen ist, so ist sie so zu behandeln, als ob sie bereits volle zwanzig Jahre effectiv gedient hätte. Tritt die Dienstesunfähigkeit durch einen im Dienste und wegen des Dienstes zugestossenen Unglücksfall erst nach zurückgelegter zehnjähriger Dienstzeit ein, so sind dem Angestellten zu seiner effectiven Dienstzeit behufs der Bemessung der Ruhegebür noch zehn Jahre hinzuzurechnen, wobei jedoch dieselbe den letzten anrechenbaren Activitätsbezug nicht übersteigen darf."

Über die Versorgung der Witwen und Waisen von Lehrern lauten die wichtigsten Bestimmungen wie folgt: „Witwen von Schulleitern und Lehrern, deren Gatten auf einem mit der Anwartschaft eines Ruhebezuges verbundenen Dienstposten angestellt waren und weder infolge freiwilliger Dienstesresignation, noch infolge strafweiser Dienstesentlassung ihres Anspruches auf eine Ruhegebür verlustig geworden sind, das Ableben des Gatten mag in der Activität oder im Ruhestande erfolgt sein, haben in der Regel Anspruch auf eine fortlaufende Jahrespension mit dem dritten Theile des von dem verstorbenen Gatten zuletzt bezogenen oder ihm bereits giltig verliehenen anrechenbaren Activitätsbezuges, wenn der verstorbene Gatte effectiv eine mehr als zehnjährige anrechenbare Dienstzeit zurückgelegt und die Verehelichung während der activen Dienstleistung des Gatten oder vor dem Eintritte oder Wiedereintritte desselben in die active Dienstleistung stattgefunden hat. Sind nach einem Schul-

leiter oder Lehrer mohamedanischer Religion mehrere Frauen, die mit ihm in rechtmäßiger Ehe verbunden waren, als Witwen zurückgeblieben, so kommt ihnen zusammen nur die für eine Witwe festgesetzte Witwenpension zu. Diese Pension wird unter dieselben zu gleichen Theilen vertheilt und jeder Witwe der sonach bemessene Antheil als die ihr selbstständig gebürende Pension zugewiesen. Witwen, deren Gatten mehrere Dienste zugleich bekleidet haben, und denen aus jedem dieser Dienste der Anspruch auf eine nach dem Activitätsbezuge des verstorbenen Gatten zu bemessende Pension erwachsen ist, können mehrere Pensionen nur insofern gleichzeitig beziehen, als damit im ganzen nicht der höchste Betrag der nach dem Gehalte zu bemessenden Witwenpension jährlicher 300 fl. überschritten wird. Witwen, denen etwa eine Pension aus ihrer eigenen Staats- oder öffentlichen Dienstleistung zukommt, können nebstbei auch die aus der Dienstleistung ihres Gatten gebürende Pension beziehen. Die zur Erlangung einer Jahrespension berechtigten Witwen von Schulleitern und Lehrern an allgemeinen Elementarschulen, welche zur Zeit des Ablebens ihres Gatten wenigstens drei von diesem ihrem verstorbenen Gatten herstammende eheliche oder durch die nachgefolgte Ehe legitimirte Kinder in ihrer Versorgung, oder zu zwei unversorgten Kindern noch einen Posthumus zu gewärtigen haben, können für jedes der noch unversorgt unter dem Normalalter stehenden Kinder einen fortlaufenden Erziehungsbeitrag bis zur Erreichung des Normalalters oder früheren Versorgung ansprechen. Das Normalalter wird bei Söhnen auf das zurückgelegte zwanzigste, bei Töchtern auf das zurückgelegte achtzehnte Lebensjahr festgesetzt. Der Erziehungsbeitrag ist in der Regel für jedes Kind mit dem fünften Theile der nach dieser Vorschrift gebürenden Witwenpension in der Art zu bemessen, dass die Summe der Erziehungsbeiträge für alle Kinder zusammengenommen den Belauf der Witwenpension nicht überschreiten darf, wonach, falls die Witwe mehr als fünf betheilungsfähige Kinder in ihrer Versorgung hat, der Erziehungsbeitrag für jedes Kind nur in jenem Betrage zu bemessen ist, welcher sich bei Theilung des Belaufes der Witwenpension durch die Zahl der Kinder ergibt. Von beiden Eltern verwaiste, unversorgt unter dem Normalalter stehende Kinder eines zum Bezuge einer fortlaufenden Ruhegebür berechtigten Schulleiters oder Lehrers haben auf den für jedes Kind zu bemessenden Erziehungsbeitrag nebst einem Zuschusse von fünfzig Percent des letzteren Anspruch.“ — Hiermit ist das Wesentliche erschöpft.

Wenn nun die bosnisch-herzegowinische Lehrerschaft vielleicht mit einzelnen Punkten ihrer neuen Besoldungs- und Pensionsregulative noch nicht ganz zufrieden ist, so müssen die letzteren doch zweifellos zu den rühmlichsten Leistungen auf dem Gebiete der Schulverwaltung gerechnet werden; selbst in manchen alten Culturstaaten ist die materielle Stellung der Volksschullehrer und ihrer Angehörigen bei weitem noch nicht so günstig, wie nunmehr in den erst seit einem kurzen Zeitraum nach europäischen Grundsätzen regierten Ländern. Von der Schulfreundlichkeit, dem Wolwollen und humanen Sinne, welche unverkennbar in den obigen Verfügungen zum Ausdruck gelangen, lässt sich zuversichtlich auch in Zukunft eine weitere treue Fürsorge für die herzegowinisch-bosnische Schule und Lehrerschaft erwarten, und letztere wird daher dankbar und mit Freuden alle Kraft aufbieten, um die Regierung ihres Vaterlandes in dem hochsinnigen Bestreben zur geistigen, sittlichen und materiellen

Hebung desselben zu unterstützen. Möge nur diese Regierung auf dem betretenen Wege mit Festigkeit beharren und insbesondere noch lange nicht daran denken, ihren Einfluss durch Schaffung autonomer Ortsorgane zu schwächen und zu untergraben. Erst Volkserziehung, dann Volksrechte! Die umgekehrte Ordnung führt nur zu einer lackirten Barbarei unter der Herrschaft selbstsüchtiger Demagogen, und die Geschichte des Volksschulwesens lehrt, dass oft die besten Intentionen erleuchteter Regenten durch den Unverstand und bösen Willen localer Machthaber vereitelt worden sind. Möge dies bei Begründung neuer Culturgebiete zur Warnung dienen!

Otto Tiersch †. Am 1. November starb in Berlin nach langen und schweren Leiden 53 Jahre alt Otto Tiersch, in den weitesten Kreisen besonders als einstiger Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins ehrenvoll bekannt, auch als gediegener Musiker sehr geschätzt. Von der großen Liebe und Achtung, welche sich der mit reichen Gaben des Geistes und Herzens geschmückte Mann erworben hatte, zeugte auch sein feierliches Begräbnis auf dem Matthäikirchhofe, wo sich auch Diesterwegs Ruhestätte befindet. Unter den vielseitigen Verdiensten des zu früh Verschiedenen wird namentlich seine treue Pflege und geschickte Leitung des Deutschen Lehrervereins stets in ehrender Erinnerung bleiben. Während der 14 Jahre, die Tiersch an der Spitze desselben stand (1876—1890), stieg die Mitgliederzahl von 5000 auf 38 000, und der noch immer im Wachsen begriffene Bund wird gewiss den Worten seines nunmehrigen Vorsitzenden L. Clausnitzer beistimmen: „Fest und unwandelbar in seinen Grundsätzen, milde und versöhnend in der Form ist der Entschlafene uns allen ein leuchtendes Vorbild gewesen; der zielbewussten Leitung desselben verdankt der Verein zum großen Theile seine erfreuliche Entwicklung. So lange ein deutscher Lehrerverein bestehen wird, wird auch Tiersch als einer der edelsten Vorkämpfer unvergessen sein!“

Dr. Hermann Preiß †. Am 4. November verschied nach langen Leiden infolge der Influenza im Alter von $44^1/_2$ Jahren Dr. Hermann Preiß, Oberlehrer am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin. Schule und Wissenschaft haben hierdurch einen schweren Verlust erlitten, indem das hervorragende Talent und die ansehnlichen Leistungen des früh Verstorbenen noch zu großen Hoffnungen berechtigten. Auf seine literarischen Werke ist in diesen Blättern öfters aufmerksam gemacht worden, und mehrere Jahrgänge der letzteren haben ausgezeichnete Abhandlungen von ihm veröffentlicht, so „Nieman kan beherten kindeszuht mit gerten“ (IV. S. 335 ff.), „Die Wurzel der Idealität“ (V. S. 395 ff.), „Die Beweise für das Dasein Gottes“ (VI. S. 193 ff. und 259 ff.), „Das Wesen der Religion“ (VII. S. 159 ff.), „Schule und Leben“ (IX. S. 10 ff. und 81 ff.) u. m. a.

Unvergessen. Am 11. und 12. November wurde in Bautzen (Sachsen) das 75jährige Bestehen des dortigen Lehrerseminars festlich begangen. Dabei wurde insbesondere auch des ehemaligen Seminardirectors J. G. Dressler, † 1867, der in weiteren Kreisen als hervorragender Mitarbeiter Beneke's und Diesterwegs bekannt ist, mit Liebe und Verehrung gedacht. Seine noch lebenden Schüler, unter ihnen Geh. Schulrath Kockel aus Dresden und Seminardirector

Israel aus Zschopau, hatten sich zahlreich zum Jubiläum ihrer Bildungsanstalt eingefunden und überreichten derselben das Bildnis ihres gefeierten Lehrers, wobei einer der ältesten von ihnen, Oberlehrer emer. G. A. Kretschmar in Bautzen, folgende Worte sprach:

Liebe, Dankbarkeit und Verehrung gegen unseren theuren, unvergesslichen Director Dressler haben uns, seine noch lebenden Schüler, getrieben, ihm zum ehrenden Andenken an dem heutigen Jubelfeste der Anstalt, an welcher auch er einst gewirkt hat, dieses Bild zu stiften.

Ja, Liebe gegen den theuren Lehrer hat uns allezeit beseelt und wird uns beseelen, solange wir leben. — Und wie könnte dies anders sein? Ist er uns doch stets mit reinem Wolwollen, mit ungekünstelter Aufrichtigkeit und inniger Theilnahme nahe getreten und hat besonders auch dadurch, dass er uns weniger als Schüler, als vielmehr als seine Freunde betrachtete und behandelte, ein Band der gegenseitigen Zuneigung angeknüpft, das über das Grab hinausreicht.

Aber auch aufrichtige Dankbarkeit gegen den theuren Todten wird uns beseelen unser Leben lang. Denn um unter den vielen Wolthaten, die uns durch ihn zu theil geworden sind, nur eine besonders hervorzuheben, so ist es die, dass er es verstanden hat, uns durch seine wunderbar einfache, frische und anschauliche Lehrweise so in die pädagogische Wissenschaft und Praxis, besonders durch Zuhilfenahme der Psychologie, einzuführen, dass wir dadurch in den Stand gesetzt wurden, unser Amt mit Verständnis und Erfolg, und was für den Lehrer ein so großes Glück ist, mit Liebe, Lust und Freude auszuüben.

Ebenso einfach sind die Gründe dafür, dass unsere Verehrung gegen ihn nie erlöschen kann. Denn ein Mann, wie unser Dressler, dessen Charaktersignatur edle Menschlichkeit, Biederkeit und herzliches Wolwollen war; ein Mann, dessen Denken und Handeln so den Stempel der Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit an sich trug, dass man das Wort der Schrift mit Recht auf ihn anwenden kann: „Siehe, ein rechter Israelit, in welchem kein Falsch ist!“ —; ein Mann, dessen ganzes Sein und Wesen so der Wahrheit und der Wissenschaft zugewandt war, dass er nie müde wurde, für Erforschung und Vertheidigung derselben alle seine Kraft und Zeit aufzuopfern, und der aus Liebe zur Wahrheit und auf Grund seiner Überzeugungstreue sein ihm so theures Amt dahingab: ein solcher Mann musste wie ein geistiger Magnet alle Woldenkenden mächtig anziehen. — Und wenn selbst seine Gegner ihm ihre hohe Achtung nie zu versagen vermocht haben, wie hätten wir, seine Schüler, die von dem Zauber seiner edlen Persönlichkeit ganz unmittelbar berührt wurden, anders als mit Hochachtung, herzlicher Zuneigung und Verehrung zu ihm emporblicken können?

Und so ist es denn wol erklärlich, dass wir alle es auch heute noch für ein großes Glück unseres Lebens halten, ihn, unseren theuren Dressler, zum Lehrer gehabt zu haben.

Aus der Fachpresse.

21. Geschmack in Anwendung auf das Schöne (R. Hildebrand, Deutsch. 1892, X.). Entwicklungsgeschichte des Begriffs Geschmack; in dieser eine Fülle seltener Anregungen zur Lösung einer wesentlichen Erziehungs-

aufgabe; darum die große Zahl der Auszüge gerechtfertigt. — Entstehung und erste Entwicklung des Wortes und Begriff im romanischen Auslande, scheint von Spanien ausgegangen zu sein („am wärmsten und weitesten erscheint der neue Begriff schon gefasst bei dem Spanier Gracian, gest. 1658, in seiner Schrift oraculo manual", über die Thomasius 1687 Vorlesungen gehalten). „Sein Auftreten im Deutschen um 1700 bezeichnet eine Stelle von hervorragender Wichtigkeit in unserer Entwicklung, gerade da, wo diese aus schlimmen Irrwegen heraus den Anlauf nahm, der zu der Höhe um 1800 führte." „Das Aufkommen hängt eng zusammen mit dem Umschwung der Stimmung dem rhetorischen Schwulst gegenüber, in den die Dichtkunst, eigentlich alle Kunst, hineingerathen war"; es bedeutet „eine Berufung auf die angeborene Natur als Rettung vor den Ausschreitungen menschlicher Willkür und Versündigung gegen die Natur." („Die Berufung auf den Geschmack Kunstsachen gegenüber ist eine Berufung auf eine Art Urgefühl, das einer weiteren Begründung oder Ableitung nicht bedürftig und nicht fähig ist; dass es da ist, das ist sein ganzer Grund und sein ganzes Recht.") „Der Glaube an den Wert des gesunden Geschmacks ist eine Äußerung des großen und unbedingten Vertrauens auf die Natur in uns" („und dieses Vertrauen ist ein wichtiger, wesentlich neuer Zug der Entwicklung im 18. Jahrh."). — „Der Geschmack (Gesundheit vorausgesetzt) ist — nach seinem tiefsten Grunde — eine unmittelbare Offenbarung der Natur (Kant's „Gemeinsinn", sensus communis, nur in subjectiver Fassung), die in uns waltet in reiner Tiefe, zugleich in unmittelbarem Verkehr mit dem Höchsten, dem Göttlichen." („Nur so wird es ja möglich, dass etwas Subjectives in den Wert eines Nothwendigen, Allgemeinen, Objectiven treten kann.") Im Geschmack erscheint „das Schöne und Gute wie in der Wurzel zusammengelegt, diese aber in die eigenste freie Tiefe des Gemüths verlegt". („In seiner Jugendfrische war der Begriff drauf und dran, sich alle Gebiete des Menschenlebens zu erobern und die verschüttete Innerlichkeit aufzuschließen, dem Geiste seine eigenste Lebensquelle frei zu machen; das alles — wie gesagt — so recht als Eröffnung der neuen Zeit.") — „Wie durch des Cartesius cogito, ergo sum der verwirrenden Skepsis der Theorien gegenüber ein kecker Rückschwung auf das eigene Ich als festen Punkt, der dort verloren ging: so durch Berufung auf den Geschmack im Gebiet des Schönen und der Kunst der Ausartung gegenüber, die alles in Verwirrung warf, ein keckes Stellen auf sich selbst, ein Rückschwung vom gelehrten Wissen, Tasten und Irren auf die unmittelbare Empfindung, die sich sicher im eigensten Innern regt. Der Geschmack nahm nun dieselbe Stelle im Gebiet des Schönen ein, wie das Gewissen im Gebiet des Guten." („Man muss sich aber erinnern, dass in der neueren Entwicklung dem Schönen und der Kunst die Führerrolle zugewiesen war, um die ganze Bedeutung des Vorgangs zu ermessen.") — „Geschmack zeigt jetzt noch die zwei Pole seines Begriffs: einmal als dem einzelnen eigen, unter Umständen jedem anders; das spricht sich z. B. aus in der Redensart „das ist Geschmackssache", womit man einen Streit über eine Geschmacksfrage abschneiden kann — andererseits gilt er als ein Gemeingut, dessen Erwerb wesentlich zur Bildung gehört und der als einer für alle behandelt wird, wenn man auch zutreffende Gründe nicht anzugeben weiß oder braucht." — (Bemerkung zu „geschmackvoll": von ähnlichem Unwert wie „stilvoll". „Geschmack und Stil sind wie ein zarter Hauch, der ein Ganzes durch- oder umweht; hier aber sind

sie wie auf einen Gegenstand dick aufgestrichen; das Wort ist geschmackswidrig.")

22. Vom Wesen der Volksschule (Rep. 1892/3, I). „Was ist die Volksschule? Ein Theil des Ganzen. Es wird heutigestags keinem ernsthaften Manne einfallen, Schule und Leben trennen zu wollen. Die natur- und wahrheitsgemäße Erziehung (denn die Volksschule ist wesentlich Erziehungsstätte) hat ihre Wurzeln — nicht in einem wissenschaftlichen System, sondern — im Volke, im Leben, ist in dieses fest eingewachsen, müsste in anderem Boden elendiglich zu Grunde gehen. Jeder einsichtige Bürger wird es sich demnach angelegen sein lassen, für der Volksschule Gedeihen zu sorgen — und der Duft ihrer Blüten und die Nährkraft ihrer Früchte sind der Lohn ihrer Besitzer, Hüter und Pfleger: des seiner Aufgabe sich bewussten und sie in redlichem Bemühen lösenden Volkes. Allerdings ist das Bild, das wir hier mit wenigen Strichen gezeichnet, einstweilen noch Ideal, aber ein im democratischen Staatswesen vollkommen erreichbares Ideal, und ein echt pestalozzisches Ideal." (In einer der pädagogischen Centralstelle in Zürich — dem „Pestalozzianum" — gewidmten Skizze.)

23. Obligatorischer oder facultativer Besuch der Fortbildungsschule? (O. Pache, F. 1892, I). P., eine Autorität im Gebiete des Fortbildungsschulwesens, ist aus „praktischen, historischen, organisatorischen und moralischen Gesichtspunkten" für die allgemeine Fortbildungsschule „mit obligatorischem Besuche". Die Schule „mit freiwilligem Besuche" habe „für die Allgemeinheit einen nur bedingten Wert", während die „allgemeine Verpflichtung einen hochbedeutsamen nationalen Culturfortschritt" bedeute. „Im Königreich Sachsen ist man im allgemeinen mit der obligatorischen Fortbildungsschule recht zufrieden; die jungen Leute, welche das Ziel der Volksschule erreicht haben, vermehren ihr Wissen um ein für ihren Beruf hochbedeutsames Stück; die minder begabten Schüler erlangen einen gewissen Abschluss ihrer Bildung, und den trägsten Burschen wird ein Mindestmaß geistiger Güter als Besitz gesichert." Erziehlicher Erfolg, Einfluss auf die Charakterbildung günstig. (Der Stadtschulrath von Berlin, Dr. Bertram, ist dem Obligatorium abgeneigt, was P. befremdlich findet.)

24. Heimatkunde (Schpr. 1892, 37—39). Nachdem Muster für die sorgfältigste Sammlung und Sichtung des Stoffes und den ausbeutereichen Betrieb der Wanderungen gegeben worden, folgen Regeln und Beispiele für die „unterrichtliche Behandlung" des gemeinsam Angeschauten. Diese Arbeit im Schulzimmer ist eine zweifache: I. Feststellung des Thatsächlichen: a) „in der Vorstellung = stille Geistesübung" („der Lehrer gibt besonders an den markanten Punkten genug Zeit, dass die Vorstellungen sich ausgestalten können"); b) im Wort (Beschreibung des Ausgangs durch die Kinder; „Fachausdrücke sind vom Lehrer einzuflechten"); c) im Zeichnen (als Relief, vom Lehrer im Sandhaufen des Schulgartens hergestellt; als „Faustkartenzeichnung", die schon im Anschauungsunterricht vorbereitet worden; als „correcte Karte" = Heimatkarte). II. Vertiefung in das Gefundene: Feststellung des Charakteristischen an der Einzelerscheinung, ihrer Ursachen und Folgen — Bilden von Gruppen verwandter oder ähnlicher Erscheinungen — Wiedervereinigung der Einzelheiten zum Gesammtbilde, das nun „an Klarheit und Festigkeit ganz bedeutend zugenommen haben wird".

25. Lehrplan für den Unterricht in der Geographie (Wohlrabe DBl. 1892, 42). Aus den Grundsätzen: „Das Umsetzen und Erheben des geographischen Wissens in ein sicheres Können ist nicht blos durch Zeichnen (Skizze oder Schema dessen, was in der Kartenlectüre gewonnen) zu erreichen, sondern auch durch Nachweise gefundener physikalischer Wahrheiten (z. B. Gründe für das Klima, für das Vorkommen von Pflanzen- und Thiertypen) — fingirte Reisen vom Heimatsorte aus (zu Fuß, zu Schiff, mit der Eisenbahn) — fingirte Aussichten von Bergspitzen, Kirchthürmen — Verwertung von Gedichten, Sprichwörtern und „prosaischen" Lesestücken geographischen Inhalts. — Zum Zeichnen: „Die Schüler zeichnen die Wandtafelzeichnung (die als Skizze so einfach aber auch so charakteristisch als möglich zu halten ist) nach und erarbeiten sich auf diese Weise einen Atlas einfachster Art, der insbesondere der Repetition gute Dienste leisten wird."

26. Der Geschichtsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule (U. Ernst, SchwpZ. 1892, IV). Eine auffallend schwache Leistung. Verf. ist Vertreter und Anwalt des Mittel- und Untermittelmäßigen. Beides aber ist — wenigstens in der Theorie — längst überwunden worden durch die Arbeiten tüchtiger Schulmänner. U. E. weiß davon nichts (er kennt eben die pädagogische Literatur, namentlich die Fachpresse nicht — und deshalb ist ihm das Recht, pädagogisch zu schriftstellern, abzuerkennen). So verlangt er z. B. noch, dass im Lehrbuch des Schülers „am Schluss jedes Abschnittes Fragen und Aufgaben" stehen. Diese „Fragen und Aufgaben" sind beleidigend für den Lehrer, weil sie ihn bevormunden. Doch eben das will ja Herr Ernst (der „Professor" der Geschichte an der Cantonsschule in Zürich ist): seine „Fragen und Aufgaben" sollen „Lehrer und Schüler zum Nachdenken und zu Vergleichungen anregen"; deshalb werden sie „ihm (dem Lehrer) ohne Zweifel höchst willkommen sein". Und weiter befiehlt der Herr Professor und Doctor: „In keinem (!) Falle unterlasse es der Lehrer, in jeder Stunde einzelne dieser Aufgaben schriftlich lösen zu lassen." Nun — solch unvernünftige Forderung habe ich selbst im geringsten Aufsatze des kleinsten Fachblättchens nicht gefunden.

27. Kunstlehre und Zeichnen (M. Ludwig, NB. 1892, X.). Dreifache Aufgabe des Zeichnens an der Mittelschule: 1. Erweckung und Ausbildung des Sinnes für das Schöne auf dem Gebiete der Kunst und des Kunstgewerbes (daher auch: Kunstformenlehre, Stillehre, Kunstgeschichte, Technologie); 2. Ausbildung des räumlichen Anschauungs- und Vorstellungsvermögens; 3. Erwerbung der zu einer einfachen zeichnerischen Darstellung nöthigen Fertigkeit. „In diesem Sinne genommen ist der Zeichenunterricht berechtigt, an Schulen allgemein bildenden Charakters als obligater und den anderen Fächern gleichwertiger, sowie in jedem Punkte gleich berechtigter Gegenstand gelehrt zu werden." Zeichnen darum nicht Selbstzweck, sondern „Mittel zum Zwecke der Erweckung des Kunstverständnisses". Besonders, wenigstens mehr als bisher ist zu pflegen: das Skizziren — das Gedächtniszeichnen — „jene selbstthätige Verarbeitung, welche sich innerhalb der für jede Stufe vorgezeichneten Grenzen hält und im wesentlichen auf Combination nur der bisher kennen gelernten Formen beruht, da sie es ermöglicht, die einfachsten Bedingungen formaler Schönheit auch an den eigenen Erzeugnissen der Schüler zu erörtern."

Recensionen.

Spieker, Dr., Prof. in Potsdam: Lehrbuch der ebenen Geometrie mit Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten. 19. Aufl. 275 Seiten. Fig. im Text. 2 M. 50 Pf. B-Ausgabe für mittlere Classen. 2. Auflage. 180 Seiten. Fig. im Text. 1 M. 60 Pf.

Desselben Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. 2. Aufl. 140 Seiten. Fig. im Text. Potsdam, Stein. 1.40 M.

Es ist uns kein Lehrbuch bekannt, welches in Bezug auf Reichthum des Inhaltes das vorliegende übertreffen würde. Neben diesem einen Vorzuge steht als zweiter das fortgesetzte Bemühen des Verfassers, sein Werk zu verbessern und die in der Geometrie neu auftretenden Sätze systematisch einzuordnen. Trotz der Fülle des Stoffes entbehrt das Buch nicht einer übersichtlichen Anordnung, durch entsprechende Überschriften und mehrfache Größe der Typen wird es leicht, in ihm nachzuschlagen und Nachlese zu halten. Jedem Abschnitte ist eine ansehnliche Reihe von Übungsaufgaben beigegeben, so dass man unter diesem oder jenem Titel den gesammten Stoff der Planimetrie in diesem Lehrbuche aufgespeichert findet, ja es ist für vollständige Completirung desselben auch dadurch gesorgt, dass bei wichtigeren Lehrsätzen zwei bis drei Beweise angeführt werden. Zur Erleichterung des Gebrauches ist dieser neuen Auflage auch ein Sachregister beigegeben.

Die B-Ausgabe enthält nur die Lehre von der Congruenz, Ähnlichkeit und Ausmessung geradliniger Figuren und des Kreises; es entfallen sonach in dieser die Abschnitte von der harmonischen Theilung den Chordalen und Polaren und die Anwendung der Algebra auf die Geometrie.

Von dem Lehrbuche der Trigonometrie waren wir schon zu sagen in der Lage, dass es gleichfalls sehr reichhaltig sei, die zweite Auflage hat einige wünschenswerte, jedoch minder wichtige Verbesserungen erfahren. Im allgemeinen kann man nur sagen, dass sowol in der Planimetrie, als auch in der Trigonometrie ein so reichliches Material geboten wird, dass es der Lehrer kaum in der verfügbaren Zeit wird aufarbeiten können, und das die Übungen hinreichenden Stoff für zwei Kurse bieten, während ohnehin die minder wichtigen Lehrsätze für etwaiges Überschlagen durch ein Sternchen kenntlich gemacht sind. Für alle Schulen, welche den Unterricht in der Geometrie ernst nehmen wollen, ist das vorliegende ein durchaus empfehlenswertes Lehrmittel; für den Lehrer aber erscheint es wegen seiner Reichhaltigkeit als ein kaum zu entbehrendes Handbuch. H. E.

Behl, Ferdinand, Seminarlehrer in Schlüchtern: Methodik des Rechenunterrichtes in der Volksschule. 3. Aufl. 196 Seiten. Langensalza, Beyer & Söhne. 1 M. 50 Pf.

Der Verfasser sagt vorwortlich, er sei durch die Bitte seiner Schüler zur Veröffentlichung des Lehrbuches bestimmt worden, um mit demselben dem Lehrer als Wegweiser zu dienen. Er ist dabei über den Rahmen der Volksschule hinausgegangen, besonders in Bezug auf die bürgerlichen Rechnungsarten, von denen auch das Münzwesen, Wechsel, Creditpapiere und Contocurrent

zur Erörterung gelangen. Wir müssen leider sagen, dass dieses Buch mit allen landläufigen Mängeln behaftet ist, und auch keinen einzigen derselben zu verbessern sucht. Der Verfasser weiß nicht, dass im Zahlenraum bis zwanzig die Grubesche Methode mit dem größten Vortheil anzuwenden ist; er weiß nichts von der hervorragenden Wichtigkeit der zweiten Decade, und auch nicht, dass der Zahlenraum bis hundert mit großem Vortheile nach Decaden abzustufen ist. Er unterscheidet nur zwei Zahlenräume von zehn und hundert, und geht in jedem derselben nach Rechnungsarten vor. Das österreichische Divisionsverfahren, welches auf der Subtraction durch Ergänzung beruht, kennt er nicht, daher sich das Ausziehen von Quadrat- und Cubikwurzeln von ganz wenig Ziffern zu einer bandwurmartigen Länge ausdehnt. — Die Lösungen von Aufgaben der Regeldetri wird auf verschiedene Art, als Schlusssatz, Bruchsatz und mittelst Proportionen, aber in allen diesen Fällen mit ermüdender Weitläufigkeit und Schwerfälligkeit gezeigt. — Endlich finden wir als geschichtliche Mittheilung die Umwandelungsstufen, welche die Ziffern im Laufe der Zeit durchgemacht haben sollen, in einer Darstellung, welche geschichtlich vollkommen unrichtig ist.

Wenn es dieses Buch dennoch bis zur dritten Auflage gebracht hat, so können wir nur bedauern, dass es Schulbezirke im Deutschen Reiche gibt, welche für die Fortschritte der Methodik in unserem Unterrichtsgegenstande unzugänglich scheinen. H. E.

Braune, A., Seminarlehrer in Eisleben: Der Rechenunterricht in der Volksschule, methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. 185 S. 2 M. 50 Pf.

Desselben Rechenbuch für die Oberstufe von Mädchenschulen. 64 Seiten. Halle a. d. S., Schroedel, 1892. 50 Pf.

Der Verfasser ist ein recht fleißiger Schriftsteller, macht aber leider in seiner Thätigkeit keine Fortschritte. — Er hat noch immer nicht wahrgenommen, wie sinnstörend es ist, wenn man Dividend und Divisor in ihrer Aufeinanderfolge willkürlich vertauscht, etwa um durch diese Stellung das Enthaltensein „in“ von der Theilung „durch“ zu unterscheiden, eine Unterscheidung, welche thatsächlich ganz gegenstandslos ist.*) — Er kennt noch immer nicht die Vorzüge der Subtraction mittelst Ergänzung, durch welche man in den Stand gesetzt ist, eine beliebige Anzahl von Posten auf einmal zu subtrahiren, und eine Division durchzuführen ohne die Theilproducte aufschreiben zu müssen. — Er hat auch noch nicht erfahren, dass die Verbindung des Kopfrechnens mit dem schriftlichen Rechnen einem sehr anregenden Thätigkeitswechsel gleichkommt; sonst würde er nicht auf Seite 125 bei einer Division mit einem einzifferigen Divisor, bei welcher im Quotienten fünf Ziffern bestimmt werden, einen Bandwurm von dreimal so viel ganz überflüssigen Ziffern hinschreiben; derselbe Bandwurm kehrt natürlich beim Ausziehen der zweiten und dritten Wurzel in vergrößerter Form wieder. So haben wir bei einer dreizifferigen Cubikwurzel sechsmal so viele Ziffern gezählt, als unsere Schüler aufzuschreiben nöthig haben.

Recht sonderbar hat es uns angemuthet, auf Seite 112 eine Tafel der vorperiodischen Ziffern gemischtperiodischer Decimalbrüche zu finden. Wir haben zwar schon in verschiedenen Rechenbüchern derlei Tafeln über die Anzahl der Ziffern der Periode gefunden, und dies auch immer für eine dem Lehrer dienliche Wegweisung gehalten; die Frage aber nach den vorperiodischen Ziffern ist uns nie anders denn als eine ganz leichte Schüleraufgabe vorgekommen.

Sehr betont wird vom Verfasser auch die Vereinfachung des Rechenunterrichtes; dies geht so weit, dass bei der zusammengesetzten Regeldetri der eine Fall aus lauter Einheiten gebildet ist, wodurch die Lösung der Aufgabe zumeist in eine einfache Multiplication oder Division übergeht. Wenn man aus dem Rechenunterrichte alles verbannen will, was im praktischen

*) Das meinen wir nicht. D. R.

Leben nicht vorkommt, dann darf man außer mit ganzen Zahlen nur mit Hundertel, Halben und Viertel rechnen (? D. R.); wo bleibt aber dann der formelle Bildungswert des Rechenunterrichtes, und wo auch nur die Möglichkeit der Einübung, ohne in das ermüdendste Einerlei zu verfallen? Offenbar nimmt der Verfasser wenigstens die bezeichnete Art der Vereinfachung selbst nicht ganz ernst, denn in dem uns vorliegenden Rechenhefte finden wir neben verschiedenartigen Brüchen als Siebentel, Neuntel, Elftel, Sechszehntel u. s. w. eine Mannigfaltigkeit von Aufgaben der bürgerlichen Rechnungsarten, welche sich durchaus nicht auf die einfachsten Fälle beschränken und immerhin geeignet sind, einer Volksschule mit einfachen Verhältnissen zu dienen.

H. E.

Fickenwirth, Otto, Seminarlehrer in Homberg: Methodik des einheitlichen Rechenunterrichtes für Seminaristen und Volksschullehrer. 228 Seiten. Breslau, Hirt, 1892. 2 M.

In den einleitenden Erörterungen hebt der Verfasser mit Recht hervor, dass dem Schüler in der späteren Schulzeit der Rechenunterricht zur Pein werden müsse, wenn nicht in den ersten Schuljahren die Elemente des Rechnens zur mechanischen Fertigkeit geworden sind; wobei allerdings auch die Pflege der Verstandesthätigkeit nicht außeracht zu lassen sei. — Als Lehrmittel wird der Tillichsche Rechenkasten empfohlen, in Bezug auf welchen wir schon wiederholt bemerkt haben, dass dessen Brauchbarkeit gegen die der russischen Rechenmaschine weit zurücksteht. — Bei der nun folgenden Behandlung der Zahlräume scheint uns der Verfasser die Wichtigkeit des Zahlraumes zehn bis zwanzig nicht ganz erfasst zu haben; es handelt sich dabei um die Grundlage des Überganges von einer Decade zur folgenden; bei diesem Übergange zu den höheren Decaden muss immerfort auf den Übergang zur zweiten Decade zurückgegriffen werden; für diesen aber dienen die Finger als zweckmäßige Rechenmaschine; das Kind behält den einen Addenden im Gedächtnisse und markirt den zweiten Addenden mit den Fingern, sodann werden nach und nach die durch die Finger festgestellten Einheiten dem ersten Addenden zugezählt, bis dieser Vorgang sich dem Gedächtnisse vollkommen eingeprägt hat: es ist nicht zu viel, wenn die zweite Hälfte des ersten Schuljahres ganz der zweiten Decade zugewendet wird.

Bei der Division heißt es: „Der Lehrer hat Enthaltensein und Theilen streng auseinander zu halten!“ — Wir fragen: Warum? — Besteht überhaupt zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied?*) — Wenn man auf der russischen Rechenmaschine auf drei Stäben je vier Kugeln absondert, so wird jeder Schüler gegen Ende des ersten Schuljahres leicht imstande sein zu sagen, wie oft drei oder vier in zwölf enthalten ist, ohne dass jemand anzugeben vermöchte, ob er dabei ein Messen oder Theilen gedacht hat, oder ob dies oder jenes gedacht werden musste. — Bei einem einzifferigen Divisor erscheint das Aufschreiben der Theilproducte und Reste ziemlich unnöthig, die Schüler sind sehr leicht dahin zu bringen, selbst wenn der Dividend sehr viele Ziffern hat, nur den Quotienten aufzuschreiben und alles übrige im Kopfe zu vollziehen. — Recht ungeschickt erscheint uns eine Tabelle über mehrsortige Zahlen auf Seite 65, weil die Einheiten ganz willkürlich verworfen werden, Kilometer kommen als Hunderter vor, Liter als Tausender u. s. w.

Dem ersten Theile des Buches, der Methodik des Rechenunterrichtes, folgt als zweiter Theil eine Sammlung von Lehrproben aus dem gesammten Rechengebiete der Volksschule, welche in ihrem weiteren Verlaufe die bürgerlichen Rechnungsarten ausführlich behandelt, bis zur Wechsellehre, Zinseszinsrechnung und Eisenbahnfahrplan fortschreitet und mit dem Arbeiterversicherungswesen schließt.

Wir haben in diesem Buche einen nennenswerten Fortschritt nicht gefunden und glauben daher auch nicht, dass es über den Wirkungskreis des Verfassers hinaus Leser finden wird. H. E.

*) Logisch gewiss, wenn auch die arithmetische Operation nur eine ist. D. R.

Rath, F., Das Rechnen auf der Oberstufe. 28 Seiten. Bielefeld, Helmich. 60 Pf.

Die Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von Meyer-Markau, bringt die vorliegenden Erörterungen, welche mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse einclassiger Schulen abgefasst sind, zum Abdruck. Wir finden zwar gegen diese ziemlich allgemein gehaltenen Auseinandersetzungen nichts einzuwenden, meinen jedoch, dass sie von wenig praktischem Werte sind; ein Lehrer, welcher unter eigenartigen Verhältnissen unterrichtet, muss seinen Lehrvorgang den Umständen anpassen, welche zumeist von Aussenstehenden nicht völlig genau beurtheilt werden können. H. E.

Grundzüge der Chemie. Methodisch bearbeitet von Prof. Dr. Rudolf Arendt. Mit 182 in den Text eingeschalteten Holzschnitten. Dritte sorgfältig durchgesehene und vermehrte Auflage. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voss. XII und 289 Seiten. 2 M.

Wir haben an dieser Stelle die vorzüglichen Werke dieses Autors bereits gewürdigt und können nur wiederholen, dass diese neue Auflage zu dem vielen Guten und Schönen der früheren Ausgaben neues vorzügliches Material in mustergültiger methodischer Weise hinzugefügt enthält. Arendt's chemische Lehrbücher werden stets zu den ersten in diesem Fache gezählt werden. Die Ausstattung ist in jeder Hinsicht, besonders in den ausgezeichneten Holzschnitten, kaum zu übertreffen. C. R. R.

Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Methodisch bearbeitet von Prof. Dr. Rudolf Arendt. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 85 in den Text eingeschalteten Holzschnitten. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voss. — VI und 89 Seiten. 80 Pf.

Wir haben diesen Leitfaden in früheren Auflagen, wie er es vollauf verdient, empfohlen und können dies bei dieser neuen Auflage wiederholen. In prägnanter Kürze enthält der Leitfaden in gediegener methodischer Anordnung die wichtigsten Sätze der Chemie in einer ausgezeichneten Weise dargestellt. Die Ausstattung ist höchst anerkennenswert. C. R. R.

Anorganische Chemie in Grundzügen. Methodisch bearbeitet von Prof. Dr. Rudolf Arendt. Mit 152 Figuren im Text. Sonderausgabe aus des Verfassers Grundzügen der Chemie. Dritte Auflage. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voss. XI u. 174 Seiten. 1 Mk. 20 Pf.

Dieses Werk ist ein Teil des ebenfalls in verbesserter und vermehrter dritter Auflage erschienenen Werkes „Grundzüge der Chemie" und verdient gleich diesem die vollste Anerkennung und weiteste Verbreitung. Die Ausstattung, insbesondere auch in den Holzschnitten, ist mustergültig zu nennen.

C. R. R.

Lehrbuch der Physik und Chemie, für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen, Seminarien und Fortbildungsanstalten bearbeitet von Prof. Dr. F. Bachmann, Oberlehrer an der k. Elisabethschule zu Berlin, und Dr. W. Breslich, ord. Lehrer am Louisenstädt. Realgymnasium zu Berlin. Zweite umgearbeitete Auflage. Mit 173 Abbildungen im Texte. Berlin, Ernst Siegfried Mittler u. Sohn. 156 Seiten.

Eine vielumfassende gute Arbeit liegt uns in diesem Buche vor, welche auch höheren Anforderungen (abgesehen von mathematischer Begründung) genügen wird. Kurz und präcise ist die Diction des Buches, klar und deutlich sind die Erklärungen. Auf alle neueren Erscheinungen ist Rücksicht genommen. Die praktischen Beispiele sind überall reichlich eingestreut. Die biographischen Notizen sind eine dankenswerte Beigabe. Indem wir noch hinzufügen, dass die Ausstattung eine sehr sorgfältige und insbesondere die Holzschnitte sehr gelungen sind, empfehlen wir hiermit das Buch auf das beste.

C. R. R.

In die Natur! Biographien aus dem Naturleben für die Jugend und ihre Freunde von Hermann Wagner. 7. Auflage, bearbeitet von F. Terks. Mit Holzschnitten nach Originalzeichnungen von Gust. Süss. Bielefeld, Verlag von Aug. Helmich's Buchhandlung (Hugo Anders). VIII u. 120 S. Geb. 1 Mk. 20 Pf.

Wir begrüßen jedes Werk mit Beifall, welches es sich zur Aufgabe macht, die Frende an der Natur zu vergrößern, zumal wenn es in solch anziehender Form geschieht, wie in diesem Büchlein von H. Wagner, dessen Wert wol schon die notwendig gewordene 7. Auflage zeigt. Tier-, Pflanzen- und Mineralreich bieten dem Verf. den Stoff zu seinen zwanzig Naturbildern, welche durch eine lebendige Darstellung und pädagogisches Geschick die Jugend begeistern, zum Beobachten der Natur und sinngemäßen Sammeln von Naturobjecten aneifern werden. Das Werkchen ist eine Jugendschrift im edelsten Sinne des Wortes, zugleich unterhaltend und belehrend wirkend und daher ebenso für Schülerbibliotheken wie für den Familienkreis bestens zu empfehlen. C. R. R.

Lehrgang des botanischen Unterrichtes auf der untersten Stufe. Unter methodischer Verwendung der 48 Pflanzenbilder des I. Teiles der „deutschen Schulflora" bearbeitet von Dr. F. O. Pilling, Professor am Friedrichsgymnasium in Altenburg. Mit 71 in den Text gedruckten Abbildungen. — Gera, Verlag von Theodor Hofmann. VIII und 132 Seiten. 1 Mk. 25 Pf.

In einer eigenthümlichen, aber ganz zweckentsprechenden Weise wird dem Lehrer in diesem Werke ein Hilfsbuch geboten, mit welchem er den botanischen Unterricht zu einem recht lebendigen und nutzbringenden gestalten kann. Allgemeine Betrachtungen leiten die Besprechung ein, an welche sich Bemerkungen anschließen, und sodann folgt eine Beantwortung von 18 schematischen Fragen, womit die Beschreibung der Pflanze und ihrer Lebensweise vollendet erscheint. Fragen zur Gestaltlehre, Systemkunde und über biologische Lebenserscheinungen erweitern das Pflanzenbild. Diesen Fragen sind häufig auch die Antworten beigefügt. Hie und da sind auch Vergleiche, wie zwischen Süß- und Sauerkirsche, Apfel- und Birnbaum durchgeführt, welche das Verständnis sehr erleichtern. In einem Anhange werden die morphologischen Ausdrücke geordnet nebeneinander gestellt, erläutert und durch Holzschnitte illustrirt. — Das Buch ist an und für sich, um so mehr aber als Beifügung zur „deutschen Schulflora" ein wertvolles Hilfswerk für die Hand des Lehrers; für die Schüler verspricht der Verf. ein kürzeres Compendium erscheinen zu lassen. Wir freuen uns darauf, die Fortsetzungen desselben seinerzeit ebenso würdigen zu können. Die Ausstattung ist eine sehr sorgfältige, der Preis billig. C. R. R.

Physikalische Geographie von Dr. Siegm. Günther, Prof. an der kgl. Technischen Hochschule in München. Mit 29 Abbildungen. Stuttgart, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. 128 S. 80 Pf.

In gedrängter Kürze behandelt der Verf. fast alle Partien der physikalischen Geographie in populärer und leicht verständlicher Weise, ohne dabei zu verabsäumen, dort, wo es der Stoff und die Deutlichkeit verlangt, selbst mathematische Inductionen einzuflechten oder auf physikalische Gesetze sich zu berufen. Die Erklärungen beruhen auf den neuesten Erfahrungen und Theorien, und so ist das Büchlein für den Selbstunterricht sehr gut geeignet. Da dieses Büchlein sowie die anderen der Göschen'schen Sammlung trotz des billigen Preises in einem dauerhaften Leinwandbande erscheint, so empfiehlt es sich besonders auch für Schülerbibliotheken. C. R. R.

Über den zoologischen Unterricht an den österreichischen Mittelschulen. Von Dr. Veit Graber, k. k. o. ö. Professor an der Universität Czernowitz. Wien, Tempsky. 1889. 34 S.

Ein erfahrener Schulmann legt in diesem Büchlein seine Erfahrungen dar, wie er den Unterricht in der Zoologie im Ober- und Untergymnasium gefunden, und wie er ihn finden möchte. Viele beherzigenswerte Wünsche sind hier

ausgesprochen, die gewiss nicht auf sterilen Boden fallen werden. Gibt der Verfasser doch selbst in seinem „Leitfaden der Zoologie“ das beste Muster und die beste Anleitung dazu. Wünsche, welche er in Bezug auf Präpariren und Anlegen von Sammlungen kundgibt, wird jedermann realisirbar finden, wenn nur der gute Wille dazu oben und unten vorhanden ist. C. R. R.

Physikalische Aufgaben zur elementarmathematischen Behandlung. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Prof. O. Burbach, Seminar-Oberlehrer zu Gotha. Fünfte Auflage von Dr. W. Thienemann, Oberlehrer am Gymnasium zu Essen. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann's Hofbuchhandlung. VIII u. 134 Seiten. 1 Mk. 20 Pf.

Obgleich jedes gute physikalische Lehrbuch zur Einübung und zum besseren Verständnisse Aufgaben enthält, so muss doch diese reichhaltige Sammlung von physikalischen und chemischen Aufgaben mit vielem Danke aufgenommen werden. Die Reichhaltigkeit ergibt sich aus der Ziffer 1443, welche die Zahl der Aufgaben bezeichnet. Sie umfassen alle Gebiete der Physik, die Mehrzahl gehört naturgemäß der Mechanik an, während Elektricität und Magnetismus sparsam bedacht sind. Die Auflösungen sind in einem eigenen Hefte enthalten.
C. R. R.

Neu erschienene Bücher.

J. Frohschammer, System der Philosophie im Umriss. (Philosophie als Idealwissenschaft und System.) I. Abtheilung. München, A. Ackermanns Nachfolger. XXXII und 234 S. 3 Mk.

Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. Bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Zweiter Band. I. Abtheilung. Stuttgart, Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. 611 S.

M. Zens und **Ferd. Frank,** Pädagogisches Jahrbuch 1891. (Der Pädagogischen Jahrbücher vierzehnter Band.) Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Wien, Manz. 212 S.

Dr. Fritz Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig, Ernst Günther. 332 S.

Eduard Mangner, Die Inquisition in der Leipziger Rathsfreischule. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte. Mit den Bildnissen der Directoren Plato und Dolz. Leipzig, Jul. Klinkhardt. 231 S. 3 Mk.

Hesse, Bilder aus der brandenburg-preußischen und deutschen Geschichte. Für den Gebrauch im ersten Geschichtsunterricht. Hannover, Karl Meyer. 50 Pf.

Krüger, Geschichte Preußens in Einzelbildern. Unter Hervorhebung der landesväterlichen Wolfahrtsbestrebungen der Hohenzollern. Mit vielen Abbildungen. Danzig, Gruihn. 80 Pf.

Schulze, Bilder aus der deutsch-preußischen Geschichte. Für ein- bis dreiclassige Volksschulen. Mit Berücksichtigung der kaiserlichen und ministeriellen Erlasse. Osterburg, Danehl.

Schumann und **Heinze,** Lehrbuch der brandenburg-preußischen Geschichte. Mit Abbildungen. 2. Aufl. Hannover, Karl Meyer. 1 Mk. 80 Pf.

Stutzer, Übersichten der preußisch-deutschen Geschichte. Für die oberste Stufe des Geschichtsunterrichtes. Hannover, Hahn.

Ebeling, Einführung in das Kartenverständnis. Eine methodische Anleitung für den geographischen Anfangsunterricht, an dem Beispiel einer Berliner

Schule durch Lehrproben dargestellt. Mit 18 Abbildungen. Berlin, Weidmann.

Coordes-Koch, Kleines Lehrbuch der Landkartenprojection. 2. vermehrte Aufl. Mit 70 Holzschnitten. Kassel, Kessler.

Fischer, Lessings Fabeltheorie. Kritische Darstellung. Berlin, Trautvetter.

Mohr, Unsere Methode der Rechtschreibung. Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung. Flensburg, Westphalen. 2 Mk.

Stehlich, Die Sprache in ihrem Verhältnis zur Geschichte. Leipzig, Renger. 1 Mk.

Prof. Dr. Karl Steijskal, Dictirbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Auf Grundlage der vom hoh. k. k. Minist. für C. u. U. für die österr. Schulen festgestellten Rechtschreibung. 5. verbesserte Aufl. Wien, Manz. 214 S. geb. 80 kr.

Hans Sommert, Grundzüge der deutschen Poetik. Für den Schulgebrauch und Selbstunterricht. 4. Aufl. Wien, Bermann & Altmann. 100 S. 90 kr. = 1 Mk. 60 Pf.

Otto Ernst, Neue Gedichte. Hamburg, Konrad Kloß. 158 S.

C. Falkenhorst, Am Victoria Njansa. Eine ostafrikanische Colonialgeschichte. Der reiferen Jugend erzählt. Mit 41 Abbildungen. Leipzig, F. A. Brockhaus. 174 S. eleg. geb. 2 Mk. 50 Pf.

Ludwig Bauer, Dieses Buch gehört der Jugend! Erdichtetes und Erlebtes. Augsburg, Verlag der Schwäb. perm. Schulausstellung, Schmid'sche Buchhandlung. 134 S. geb. 1 Mk.

Musterkatalog für Haus-, Vereins-, Volks- und Schulbibliotheken. Nebst einer Anleitung zur Errichtung und Verwaltung von Bibliotheken. Mit Formularen. Herausgegeben von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Berlin. 6. Aufl. Hannover-Linden, Manz & Lange. 128 S. 1 Mk.

Otto Ruysch, Der „Rote Wander." Ein Lebensbild K. F. Wanders. Mit Benutzung seines handschriftlichen Nachlasses, seiner Schriften, Processacten und anderer Quellen. Hamburg, F. W. Voelkner. 213 S., 2 M.

C. Schettler's Turnschule für Mädchen. Zweiter Theil. Stufe IV u. V: Das Turnen der Mädchen vom 12.—14. (13.—15.) Lebensjahre. Mit 78 in den Text eingefügten Holzschnitten. 7. verm. Aufl., besorgt von M. Zettler in Chemnitz. Planen, Neupert. 202 S.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Staat, Schule und Religion.

*Von Professor Dr. **Wilh.** Schuppe-Greifswald.*

Der gemeine Mann kennt den Staat gewöhnlich nur in der Gestalt des Polizeidieners und des Steuereinnehmers. Aber auch sog. Gebildete sehen von ihm oft nur das, was auf der äußersten Oberfläche liegt, nämlich dass gewisse Handlungen und Unterlassungen anbefohlen resp. durch Strafandrohung erzwungen werden. Zum Zwingen gehört nichts als Macht. In wenig Schritten kommt man auf diesem Wege zum äußersten Radicalismus. Der Staat ist eine Zwangsanstalt, und Recht ist Macht. Man fragt dabei nicht einmal, wie es wol möglich sein mag, dass einzelne zu einer solchen Macht über ihre Mitmenschen gelangen.

Wenn nicht das denkbar Unsinnigste Recht werden kann und wenn nicht jeder Act von Vergewaltigung schon etwas Staat ist, so muss es der Inhalt des sich durchsetzenden Willens sein, welcher beides leistet, einerseits den Charakter des Rechtes herstellt und andererseits die reale Macht gibt.*)

Wer den Staat nur in den Acten des Erzwingens sieht, kann ebensogut die Ernährung blos darin finden, dass immer irgend etwas in den Mund gesteckt wird, und dabei ganz übersehen, dass dieses etwas in den Magen gelangt, dort verarbeitet und in ganz anderen Verbindungen an die verschiedensten Leibesstellen zum Ersatz für die ausgeschiedenen Stofftheile geführt werden soll, dass es also nur ganz bestimmte Stoffe sind, welche sich dazu eignen.

Was kann nun der Inhalt dieses Willens sein? Jeder will sein Glück, seinen Nutzen, sein Heil; das ist Allerweltsweisheit. Aber worin findet jeder sein Heil und seinen Nutzen? Wenn er nur auf die Befriedigung der Bedürfnisse und Begierden seines eigenen Leibes bedacht ist, so collidiren die Interessen, — der bekannte Krieg aller

---

*) Vergl. des Verfassers „Die Methoden der Rechtsphilosopie“ in der „Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft“ V. Bd. S. 272 ff., „Grundzüge der Ethik und Rechtsphilosophie“ S. 276—279, „Gewohnheitsrecht“ S. 46—79, 86, 94, 97.

gegen alle. Und wenn es wirklich durch besondere Kunst einem einzelnen gelänge, sich die andern zu unterwerfen, so würde doch der Sprachgebrauch erst dann von Recht und Staat, resp. staatsähnlichen Gebilden zu sprechen erlauben, wenn jener nicht nur zur Befriedigung seiner eignen Leibesbedürfnisse geböte und zwänge, sondern auch das Verhalten der Unterworfenen zu einander durch Gebot und Zwang ordnete. Dann fänden diese vielleicht in der Unterordnung unter jenen einen auch ihren eignen Nutzen. Auch das ist ein alter Gesichtspunkt. Die Macht des einen wird gewiss nicht von erheblicher Dauer sein, wenn nicht wenigstens dunkle Triebe sie zu ertragen willig machen, wenn nicht wenigstens ein unklares Gefühl, sei es mit Recht oder Unrecht, zu sagen scheint, dass es verhältnismäßig besser ist, sich zu fügen, als den Zwang abzuschütteln.

Aber nun wiederum: worin findet jeder seinen Nutzen? worin „das Bessere“? Rechnen wir jede Gemüthsbefriedigung zu unserem „Nutzen“, z. B. auch das Glück, seinen Mitmenschen zu helfen, so ist das etwas anderes, als wenn wir unsern „Nutzen“ nur in der eignen Leibesbedürfnisse Befriedigung finden. Das gleichklingende Wort verbirgt die Hauptsache, den denkbar größten Unterschied.*)

Im letzeren Falle handelt es sich nur um Berechnung der Mittel; wenn die Umstände sich ändern, wird auch die Rechnung eine andere. Und wenn jemand zwar der Regel nach voraussetzen zu müssen glaubt, dass ihm Schutz seiner Interessen nur dann zu theil werden wird, wenn er sich zur gleichen Schonung der andern versteht, so kann es doch Ausnahmen in großer Zahl geben. Fortem fortuna. Und wenn Fortuna doch einmal den tapferen Zugreifer im Stiche lässt, nun — so hat der Mann eben einen Rechenfehler begangen. Zu dem Gefühl der sittlichen Entrüstung wäre gar kein Anlass, ja es würde gewiss gar nicht existiren, wenn die Normen der Gemeinschaft wirklich nur auf einer solchen Nutzenberechnung beruhten.

Aber die Hauptsache ist die reale Unmöglichkeit. Man muss auch nicht die leiseste Spur von Menschenkenntnis haben, um sich einreden zu können, dass die Rechtsordnungen nur dadurch entstanden wären und nur dadurch Bestand hätten, dass jeder eingesehen hätte, dass dem Wole seines eignen Leibes auf diese Weise am besten gedient werde. Wer die Dummheit der großen Menge kennt, weiß, dass noch heute gar nicht daran zu denken ist, dass alle oder auch nur die über-

*) Vergl. des Verfassers „Ethische Standpunkte“ in Schmollers „Jahrbuch für Gesetzgebung etc.“ N. F. VI. Jahrgang, 4. Heft.

wiegende Majorität sich diese Erkenntnis angeeignet hätte. Und zudem ist es nicht einmal wahr. Nur relativ das Wol aller wird gewiss durch diese Ordnung am besten und sichersten gefördert, nicht immer das des einzelnen in jedem einzelnen Falle. Wie der einzelne dazu kommen mag oder gar „soll“, in den letztgedachten Fällen zu verzichten, um das möglichst größte Wol aller oder doch möglichst vieler zu fördern, wäre noch Problem.

Daraus geht hervor: das Entstehen und Bestehen einer Rechtsordnung ist absolut nicht denkbar, wenn nicht in der Menschennatur überhaupt, in ihrem tiefsten Wesen ein reflexionslos sich geltend machendes Gefühl begründet ist, welches eben dasjenige, was das Recht anordnet, wär's auch nur in allgemeinen Grundzügen, als an sich gut und um seiner selbst willen sein sollend billigt. Mit dem Gefühl von dem Werte der eignen Existenz ist logisch unausweichlich mitgesetzt der Wert alles Menschenlebens oder doch zunächst der Genossen und Mitglieder der Gemeinschaft, und zwar ganz abgesehen von allem eignen Nutzen, welcher durch letzteren hervorgebracht wird. Eine, wenn auch nicht in Begriffen zum Bewusstsein gebrachte, so doch deutlich genug gefühlte Consequenz aus der Wertschätzung des eignen Lebens bezeichnet es als an sich recht und gerecht und billig, dass innerhalb bestimmter Grenzen für aller Heil und Wolfahrt gesorgt und dass jeder in seinem Glücksstreben durch Rücksichten auf die Interessen der Nebenmenschen eingeschränkt werde. Es ist leicht nachzuweisen, dass und wie ein solches Gefühl im gattungsmäßigen Wesen des Menschen begründet ist. Ich habe es an anderen Orten versucht und begnüge mich hier mit dem Nachweise, dass jede andere Vorstellung von der Entstehung und dem Bestehen der menschlichen Gemeinschaften eine grobe Verkennung der Menschennatur und des Menschenmöglichen ist.

Auf die Menschennatur wird auch von einer anderen Theorie Recht und Staat gegründet. Der Mensch habe — so heißt es — den Trieb zum gemeinschaftlichen Leben, und so sei alles, was zu diesem erforderlich ist, d. i. die ganze Rechtsordnung, durch diesen Trieb gerechtfertigt. Den Trieb leugne ich nicht, aber es ist nicht genug, ihn blos zu behaupten. Die psychologische Analyse geht nicht weit genug, wenn man sich bei einem bloßen „Triebe“ zum gemeinschaftlichen Leben beruhigt. Es ist allzufraglich, was alles als unentbehrliche Bedingung desselben gelten soll — der Geschmack ist verschieden und mancher erträgt, was andere für unerträglich halten —, und vor allem, ob denn wirklich der behauptete Trieb die Bedeutung hat, dass

wir seinetwegen unbedenklich Gewalt gegen die Widerstrebenden zu üben uns erlauben dürfen. Die Frage nach dem Recht, mit welchem wir zwingen, steht höher. Wenn es nicht möglich ist, den Begriff eines Ansichguten, welches rein um seiner selbst willen sein soll, zu gewinnen, so ist auch der angebliche Trieb zum gemeinschaftlichen Leben gewiss nicht im Stande, das sozusagen Existenzrecht von Staat und Recht zu beweisen. Ist jenes aber möglich, so lässt sich leicht deduciren, dass alles das, was nur in der Gemeinschaft und nur durch sie möglich ist, vor allem Kunst und Wissenschaft und alle Veredlung menschlichen Glückes und Wolbehagens zu jenem absolut Seinsollenden gehört, und dass eben dadurch auch die Zwangsmaßregeln zur Erhaltung einer diesem höchsten Ziele dienenden Gemeinschaft gerechtfertigt sind.*)

Diesem von mir geltend gemachten ethischen Zuge im Wesen des Menschen pflegt man mit Vorliebe die „realen“ oder die psychologischen Factoren entgegenzustellen. Ich kenne sie wol und gebe unbedenklich ihre Bedeutung, geradezu ihre Unentbehrlichkeit bei allem Entstehen und Bestehen von Staaten und Rechtsordnungen zu. Nur halte ich es für mindestens ebenso einleuchtend, dass sie allein aus sich nicht im Stande wären, ein staatsähnliches Gebilde entstehen zu lassen und zu erhalten.**)

Also in der Menschennatur als solcher müssen die Grundzüge der Wertschätzung liegen. Ist „die Menschennatur als solche“ ein Abstractum, so sind es die in ihr auffindbaren Grundzüge der Wertschätzung natürlich auch. Bestimmtere Gestaltung gewinnen sie selbstverständlich erst durch die Naturbestimmtheiten in allem Denken und Fühlen, welche zur Volkseigenthümlichkeit gerechnet werden, bestimmtere Gestaltung natürlich durch die Stufe der geistigen Entwickelung, welche ein Volk errungen hat, und bestimmtere wiederum durch alle seine Schicksale und die äußeren Bedingungen seines Lebens. Nun begreift sich auch die sittliche Bedeutung der Vaterlandsliebe.

Wir widerstehen der Versuchung, von der Menschennatur, von jenen Grundzügen der Wertschätzung und von den Möglichkeiten ihrer verschiedenen Determinirung noch etwas zu sagen; darauf allein kommt es hier an, dass Staat und Recht selbst schon die Voraussetzung eines an sich Guten, einer in dem dargelegten Sinne objectiv

---

*) Vergl. des Verfassers „Gewohnheitsrecht“ S. 29—31.

**) Ebend. S. 68—85.

gültigen Wertschätzung machen, und dass alle Gesetzeskraft, alle Rechte und Pflichten auf einer solchen beruhen, und ferner dass, wie klar ich auch Sittengesetz und Rechtsnorm unterscheiden zu können glaube, doch beide auf dieselbe Wurzel zurückgehen. Sitte und Recht fallen ursprünglich zusammen. Es gibt keine rechtliche Verbindlichkeit, wenn es keine sittliche gibt, und das Recht, resp. der Staat kann nichts befehlen, was das Sittengesetz verbietet. Das ist nicht schwer einzusehen, und die meisten geben es willig zu, aber die wenigsten haben die Energie des Denkens, um alle Folgerungen daraus zu ziehen, und den Muth, sich rückhaltslos zu ihnen zu bekennen.

Jetzt ist das die brennende Frage: wer entscheidet, was das an sich Gute ist? Behauptet habe ich es oben schon: im Wesen des Menschen soll es liegen, und die Verschiedenheiten der Sittengesetze sowie der Rechte kommen von den Verschiedenheiten in der Ausgestaltung des Menschenwesens nach Nationalcharakter, Bildungsgrad, historischen Schicksalen und äußeren Lebensbedingungen. Dann hat die Gemeinschaft ihr festes Fundament in sich selbst und der Einklang zwischen Sittengesetz und Recht ist verbürgt, dann zeichnet das zum Staat organisirte Volk aus seinem tiefsten Wesen sich seine Aufgaben vor, zu denen gewiss als die wichtigste die Erziehung der heranwachsenden Generationen gehört, welche die Aufgabe dieses Gemeinwesens weiter zu führen berufen sind.

Was der Staat mit der Schule zu thun hat, ergibt sich von diesem Standpunkte aus sehr leicht. In ältesten Zeiten und einfachsten Verhältnissen mochte der junge Nachwuchs ganz von selbst in die Lebensauffassungen, Sitten und Gewohnheiten der Alten hineinwachsen. War etwas besonderes dabei zu thun, so galt dies gewiss als Aufgabe der Eltern. Aber wenn auch auf dieser Stufe eine besondere Einrichtung zur Schulung und Unterweisung noch nicht nöthig ist, so ist doch, dass die neuen Geschlechter wirklich einschlagen, das höchste Interesse der Gemeinschaft. Und wenn nun der Stand der Entwicklung so weit gediehen ist, dass die einzelnen Väter und Mütter für sich allein nicht im Stande sind, alles dasjenige zu leisten, was zur Heranbildung der Kinder verlangt wird, so ist von diesem Standpunkte aus zunächst gar nicht abzusehen, wie jemand darauf verfallen könnte, dass nicht die Gemeinschaft, d. i. der Staat, für diese Einrichtungen zu sorgen habe, sondern — wer denn? Dass er für die Erziehung und Heranbildung der Jugend sorgt, so gut er kann, ist einfach ein Act der Selbsterhaltung, das Recht und die Pflicht der Selbsterhaltung.

Positive Gläubigkeit kann sich mit diesem Standpunkte vertragen. Der Glaube wird Gott als das an sich Gute, alle sittliche Vervollkommnung der Menschen als Gottes Willen darstellen, braucht aber die Kenntnis der sittlichen Qualität der möglichen Handlungsweisen nicht aus einer Offenbarung des göttlichen Willens schöpfen zu lassen; er kann auch meinen lassen, dass, wenn Gott den Menschen nach seinem Ebenbilde erschaffen hat, in dieser Ebenbildlichkeit (oben sagte ich „dem Wesen des Menschen“) die Fähigkeit liege, je nach der Stufe seiner geistigen Entwickelung aus eigner Kraft das Gute und Böse zu unterscheiden. Auch mit einem ganz positiven Standpunkt ist die Überzeugung verträglich, dass die Gesinnung, welche Gott von den Menschen verlangt, nichts ihrer Natur Fremdes sein könne, dass der offenbarte göttliche Wille jedenfalls der aus dem menschlichen Wesen fließenden Überzeugung nicht widerspreche, sondern diese bestätige, und dass diese Überzeugung die Grundlage des Staates ist.

Wenn — das ist die entgegengesetzte Ansicht — das an sich Gute, welches in der staatlichen Gemeinschaft erstrebt wird, nicht als normale Gefühlsweise im Wesen des Menschen überhaupt gelegen ist, so muss ihm die Kenntnis desselben von außen übermittelt werden. Dann ist es unvermeidliche Consequenz: die Macht, welche über das Sittlichgute entscheidet, gibt auch erst dem Staate sein Fundament und sein Existenzrecht. Seine Macht und seine Autorität hat er alsdann von jener Macht zu Lehen, und wenn letztere „die“ Kirche oder eine Kirche ist, so hat er sie von der oder von dieser Kirche, handelt eigentlich in ihrem Auftrage. Vieles zwar hat er zu ordnen, was direct mit dem Sittengesetze, d. i. dem von der kirchlichen Lehrautorität kundgegebenen göttlichen Willen nichts zu thun hat, und so hat er scheinbar doch ein großes Gebiet des Wirkens, auf welchem er völlig selbstständig und unabhängig seinen eignen Beruf erfüllt. Aber dieses Gebiet ist, wenn auch die Kirche keinen Anlass hat einzugreifen, sogar viel lieber den Staat allein alles dieses besorgen lässt, doch wesentlich von den höheren Principien sittlicher Art abhängig, ohne welche auch nur die zwangsweise Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung auf Straßen und Märkten nicht bestehen könnte. Der Zwang resp. die Zufügung des Strafübels ist nur erlaubt um des höheren Zweckes der Gemeinschaft willen, welcher auch ohne diese Ordnung nicht erreicht werden könnte. Das Gleiche gilt von allen Einrichtungen, welche der materiellen Wolfahrt und welche der Erhaltung des Staates dienen. Das geht die Kirche nichts an, aber die letzten Grundsätze, aus welchen allein alle diese Fürsorge geboten und unter Umständen

der Zwang gegen Widerstrebende gerechtfertigt erscheint, sind sittlicher Natur. Und sollten sich die Umstände doch einmal so eigenthümlich gestalten, dass die kirchliche Autorität Anlass fände, auch diese Dinge mit einem Willen Gottes in Beziehung zu setzen, so kann gar kein Zweifel sein, dass der Staat ihren Weisungen nachzukommen hat. Er ist von diesem Standpunkte aus nur so weit und so lange selbstständig, als die geistliche, d. i. in diesem Falle auch die geistige Macht überhaupt es erlaubt. Ich überlasse dem Leser die weitere Ausführung, habe nicht die Absicht, durch Ausmalung von Folgerungen, welche doch heutzutage niemand mehr ziehen würde, gruseln zu machen, glaube aber doch die Consequenz aus dem Princip betonen zu sollen, welche in der That auch solches zulässt, was von den Gegnern nur als gehässige Insinuation bezeichnet werden würde.

Dass die Kirche vor allem die Schule für sich in Anspruch nimmt und nehmen muss, daran kann kein Zweifel sein. Ich will die Einsicht verbreiten helfen, dass jeder, der das Sittengesetz (und mit ihm die sittliche Grundlage des Staates) sich von dem Lehramt einer Kirche geben lässt, ohne Halten zu der principiellen Abhängigkeit der Schule von dieser Kirche gedrängt wird, und umgekehrt, dass solche Abhängigkeit ausschließlich von jenem Standpunkte aus consequent ist, ihn allemal einschließt, ohne ihn völlig unverständlich wäre, und endlich, dass die dargelegte Natur der Sache Halbheiten nicht verträgt, durch solche also nur Verwirrung hervorgebracht werden kann.

Denken wir einen Staat, in welchem alle, das Oberhaupt sowie alle seine Räthe und Beamten, Bürger, Bauern und Arbeiter, demselben einen Glauben ergeben, nichts für natürlicher und selbstverständlicher halten, als dass sie ihre Kenntnis des Sittlichguten der Autorität der Kirche verdanken, und die Lehren derselben als gewisseste Erkenntnis hinnehmen, wie die Mittheilung historischer und naturwissenschaftlicher Thatsachen, dann ist die Unterordnung des Staates und speciell der Schule unter diese geistliche Autorität ebenso selbstverständlich. Die modernen Forderungen hätten gar keinen Sinn; niemand würde sie verstehen, niemand dem Aufklärer Dank wissen.

Wie aber, wenn von einzelnen, z. B. von dem Regenten, die Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit dieses Verhältnisses bezweifelt wird! Auch wenn er nicht das Princip anzugreifen vorgibt, sondern nur die Subsumtion, wenn er auch nur bestreitet, dass die kirchliche Weisung im bestimmten Falle wirklich dem sittlichen Interesse diene, weshalb sein Widerstand gerechtfertigt sei, so ist doch im Princip

schon die Autorität angetastet. Es verträgt sich nicht, dass sie nur den allgemeinen Satz unfehlbar lehren, aber in der Subsumtion der Einzelfälle unter ihn irren könne. Der allgemeine Satz ist immer in deutbaren Worten ausgesprochen, und wer die Subsumirbarkeit der Einzelfälle bestimmt, hat auch Sinn und Bedeutung des allgemeinen Satzes eo ipso mitbestimmt. Denn das Urtheil über Subsumirbarkeit setzt die maßgebende Einsicht, was vernünftigerweise mit den Worten der Norm gemeint sein könne, voraus. Der Dissentient nimmt trotz zugesicherter principieller Unterwerfung an der Constituirung der für ihn maßgebenden Regel theil. Wie sollen wir von unserem rechtsphilosophischen Standpunkte darüber urtheilen?

Und mehr noch: wenn viele mit klarem Bewusstsein die Quelle ihrer sittlichen Verpflichtungen in sich selbst, nicht in der äußeren Autorität finden, oder wenn sie, verschiedenen Bekenntnissen anhängend, verschiedene Autoritäten anerkennen! Was soll geschehen? War es vorher natürlich, ja das einzig Mögliche, dass der Staat sich „der“ Kirche unterordnet, so ist es jetzt unmöglich.

Folgende Fälle sind möglich.

1. Die von den verschiedenen Bekenntnissen abhängigen Sittenlehren sind so verschieden, dass sie wirklich nicht die gemeinschaftliche sittliche Grundlage für ein Gemeinwesen abgeben können, oder — wenn dies auch noch der Fall wäre — die fanatische Intoleranz erlaubt nicht, mit den verhassten Bekennern einer andern Religion zusammen eine Gemeinschaft zu bilden. Dann gibt es Verfolgungen, freiwillige Auswanderung, Gewaltsamkeiten aller Art; die Geschichte lehrt es, und wir können Beispiele entbehren.

Aus meinen Voraussetzungen leuchtet ein d. h. meine Rechtsphilosophie lehrt, dass der Begriff des Staates aus sich selbst keinen Anhalt zur Beurtheilung dieser Vorgänge gibt. Es gibt keinen Begriff des Staates, aus welchem sich deduciren ließe, dass das so sein solle oder nicht so sein solle. Wenn doch jemand den Schein einer solchen Deduction herstellt, so hat er in seinen Begriff des Staates alles vorher heimlich hineingepackt, was ich nun offen einer neu hinzukommenden ethischen und geschichtsphilosophischen Überlegung zuweise.

Wer die Grundgesinnungen, welche eine Mehrheit von Menschen zu einer Staatseinheit verbinden, für besser, vollkommner, berechtigter erklärt als diejenigen, welche andern solchen oder ähnlichen Gemeinschaften zu Grunde liegen, muss einen Maßstab haben. Nur die Ethik gibt ihn. Und nur Geschichtsphilosphie könnte es heißen, wenn

jemand die Macht, welche einzelne solcher Gemeinschaften erreicht haben, durch den Geist, der ihnen innewohnt, erklärt und ihren Wert und zugleich das Recht ihrer Macht und der von ihnen geübten Gewalt an den höchsten Zwecken misst, welche dadurch der Realisirung näher geführt werden. Ich will die Berechtigung solcher Reflexionen nicht bestritten haben (ich selbst habe sie im „Gewohnheitsrecht" S. 108 ff. geltend gemacht), nur dass es wirklich solche sind und nicht der endlich entdeckte Begriff des Staates, was uns in den gedachten Fällen zu Billigung oder Missbilligung stimmt, muss erkannt werden.

2. Und ganz ebenso haben wir es in dem möglichen zweiten Falle zunächst mit reinen Thatsachen zu thun. Es sind reine Thatsachen, dass die Menschen, welche in einer bestimmten Zeit eine Staatsgemeinschaft ausmachen, dieselbe trotz erheblicher schmerzlich gefühlter Verschiedenheiten ihrer religiösen Überzeugungen zu erhalten wünschen. Die Gemeinsamkeit der erfahrenen Schicksale hat sie vielleicht so eng verbunden, die gemeinsame Abstammung vielleicht oder doch die Gemeinsamkeit der Sprache, in der ihre ganze national-eigenthümliche Denk- und Gefühlsweise sich ausprägt, in deren Literatur ihr bestes, innerstes Wesen zum vollendeten Ausdruck gekommen ist. Und zudem ist es, wenn nicht klare Einsicht, so doch ein dunkles Gefühl, dass ihnen, als dem bisherigen Staatsganzen im Völkerconcert eine Stimme gebüre und dass eine Trennung oder auch nur eine Schwächung durch innere Zerwürfnisse diese Stellung erschüttern müsse. Diese Einsicht und dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit mag auch zu der durch den Standpunkt der geistigen Entwickelung, durch die historischen Schicksale und die äußeren Lebensbedingungen speciell determinirten Naturbestimmtheit des Volkes gehören, in welcher auch sein Beruf liegt, und auf welcher die sittliche Gesinnung ruht, die wir oben als die Grundlage des Staates bezeichnet haben. Die Festhaltung der Gemeinschaft ist aber doch nur möglich, wenn es im wesentlichen dieselbe sittliche Gesinnung ist, welche das Leben und den Verkehr und alle Handlungsweise der Regierenden und der Regierten beherrscht. Die Thatsache, dass die gedachte Mehrheit von Menschenindividuen eine Gemeinschaft zu bilden fortfahren will und zwar ohne den Versuch gewaltthätiger Unterdrückung Andersgläubiger, welcher vielleicht, wenn nicht zu einer Spaltung, so doch zu einer Schwächung des Ganzen führen würde, ist also nur möglich, wenn diese Menschen, wenigstens in der weitaus überwiegenden Majorität, als die wesentliche Bedingung ihrer Gemein-

schaft und des Gedeihens derselben eine sittliche Gesinnung sehen und fühlen, welche trotz der Unterschiede in den religiösen Vorstellungen bestehen könne. Auf sie allein soll es ankommen. Und nun ziehe ich die Folgerung:

Für diesen Staat kann die Verschiedenheit der Dogmen und Kircheneinrichtungen nur insoweit in Betracht kommen, muss aber auch insoweit in Betracht kommen, als sie im Stande erscheinen, die Gesinnung, auf welcher er ruht, zu fördern oder zu beeinträchtigen.

Wenn der gedachte Staat mehrere Religionen „anerkennt", so kann unmöglich ein Fürwahrerklären entgegengesetzter Glaubenslehren gemeint sein, vielmehr erkennt er an, dass die Unterscheidungslehren für die Gesinnung, welche er verlangen, an die er die Rechte des Staatsbürgers, speciell die Qualification zu Staatsämtern knüpfen muss, gleichgültig seien.

Die „anerkannten" Religionen erfreuen sich im Gegensatz zu den nicht anerkannten auch der materiellen Unterstützung aus öffentlichen Mitteln; ihre Geistlichen werden vom Staate oder unter dessen Mitwirkung angestellt, ihre Gottesdienste werden vor Störung, ihr Glaube vor öffentlicher Schmähung geschützt. Aber das ändert an meinen Behauptungen nichts. Es beruht dies alles doch nur auf dem Vertrauen, welches der Staat in der genannten Beziehung in diese Religionen setzt, und sodann freilich auch auf dem noch nicht genannten Umstande, dass er das Interesse ihrer Bekenner an diesem Schutze würdigt und als ein zu befriedigendes anerkennt. Er schützt dieses Interesse seiner Angehörigen, sowie er sich überhaupt zum Schutze ihrer Interessen berufen fühlt, aber immer unter der Voraussetzung, dass es seinem eignen Bestande und der Ausübung seines Berufes nach allen andern Richtungen hin mindestens nicht hinderlich, eher förderlich sein werde.

Unser bisheriges Ergebnis ist also dieses: die Grundlage des Staates ist das sittliche Bewusstsein, welches sich in seinem ganzen Recht und in allen seinen Maßnahmen der Verwaltung und Fürsorge ausspricht, und welches er — möglicherweise in verschiedener Abstufung — zur Bedingung der Theilnahme an den Rechten des Staatsbürgers macht und in erster Linie vorzugsweise von seinen Beamten verlangt. Wenn so blos das sittliche Bewusstsein genannt wird, so ist eo ipso von den Glaubensbekenntnissen abgesehn, und so kann die Meinung entstehen, dass die Gleichgültigkeit der Glaubensbekenntnisse für den Staat auch consequent durchgeführt werden müsse. Es ist

ein möglicher, wenn auch nicht der einzig mögliche Standpunkt. Wirklich scheint es für ihn zu sprechen, dass der Staat doch keinen Glauben aus den Gemüthern ausreißen kann. Welche Handlungsweise erlaubt und welche unerlaubt ist, dafür muss er den Maßstab in sich selbst haben; und dann ist es für ihn ganz gleichgültig, ob der Thäter nach einem göttlichen, durch sein Glaubensbekenntnis ihm verbürgten Gebote gehandelt zu haben vorgibt oder nicht. Er wird oder würde die Adamiten, welche es für Gott wolgefällig hielten, bei ihren „Gottesdiensten“ (Männer und Weiber) völlig nackt zu erscheinen, wegen Verletzung der Schamhaftigkeit, den Mormonen wegen Vielweiberei, den Araber, der die Pflicht der Blutrache erfüllt, wegen Mordes bestrafen. Wenn er die Anhänger solches Glaubens nicht Landes verweisen und mit Gewalt vertreiben will, so kann er nichts anderes thun, als ihre Handlungen nach seiner Moral richten. Soll er den Bekennern einer Religion auch die Rechte der Staatsbürger, namentlich den Zutritt zu Staatsämtern versagen, so müssen die hierzu berufenen Organe des Staates sich von der Unverträglichkeit derselben mit seiner sittlichen Grundlage und seinen Zwecken überzeugt haben. Und eben solche Prüfung erscheint auch als unerlässliche Voraussetzung, wenn er — was schon erwähnt wurde — öffentliche Mittel im Interesse einer Religionsgesellschaft verwendet, ihren Geistlichen Vertrauensstellungen einräumt, ihren Einrichtungen und Culthandlungen besonderen Schutz gewährt, und namentlich, wenn er eine Religion in seinen Schulen lehren lässt, selbst Lehrer dazu anstellt und ihren Zeugnissen bestimmte Wirkungen beimisst. Ja, auch schon wenn er, obgleich principiell von aller Religion absehend, für den Privatunterricht in derselben, den dann gewiss die Religionsgesellschaften einrichten würden, die Schullocale zur Verfügung stellt und Zeit in seinen Lehrplänen frei lässt, hat er schon eine Beurtheilung ihrer Berücksichtigungswürdigkeit vorgenommen.

Ob der Staat die Abstraction von aller Religion consequent und zwar zum Heile aller Staatsangehörigen durchführen kann oder durchzuführen versuchen soll, das will ich hier nicht erörtern, sondern nur den rechtsphilosophischen Standpunkt für die Beurtheilung der möglichen Fälle, 1. dass er die Satzungen einer Religion ganz zu den seinigen macht, 2. dass er von aller positiven Religion abstrahirt und 3. dass er diese nach ihrer Verträglichkeit mit seiner sittlichen Grundlage und seinen Zwecken prüft und danach sein Verhalten zu ihnen abmisst, zur Geltung bringen.

Es sind reine Thatsachen, welche von einem Begriffe des Staates

ganz unabhängig sind, wenn die den Staat ausmachenden Menschen bei ihrer Rechtschaffung und allen dem letzten Zweck dienen sollenden Einrichtungen den Wert der Dinge in verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten verschieden taxiren. Um Güter handelt es sich hier. Der Staat sucht nicht im theoretischen Interesse Wahrheiten zu ermitteln, aber wenn er das Gute zu verwirklichen strebt, so muss er doch in jedem Fall ein Urtheil über die Zweckdienlichkeit der Mittel, über den Wert der Dinge haben. In älterer Zeit hat er bei der Übereinstimmung aller in der Überzeugung von der absoluten Wahrheit der einen Religion ihre Satzungen zu den seinigen gemacht. Da steht er unter ihr — nicht aus seinem Begriffe, sondern weil er auf dieser Stufe seiner Entwickelung unter ihr stehen will. Keine Theorie, es sei denn die jener Zeit selbst, kann lehren, dass er nach seinem Wesen unter ihr stehen müsse. Sein Wesen ist ja die Gemeinschaft des Lebens, welche nach dem Gefühl der Genossen unentbehrlich ist und welche nach demselben Grundgefühl höchste Ziele zu verwirklichen strebt, ohne welche, resp. ohne deren Gemeinsamkeit auch die Gemeinschaft des Lebens ihren Halt und ihre Bedeutung verlieren muss. Dieses Wesen sagt nichts von einer Unterordnung unter eine andere Macht, überhaupt nichts über die Quelle, aus welcher jedesmal die Überzeugung von dem an sich Guten und absolut sein Sollenden und zu Erstrebenden geschöpft werden könne oder müsse. Der sog. Geist der Zeiten ist es, die Stufe der geistigen Entwickelung, welche dieses Schema ausfüllen und über die Werte der Dinge in verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Umständen verschieden urtheilen lässt. Danach beurtheilt sich Recht und Pflicht des Staates.*) Er hat zu allem das Recht und zugleich die Pflicht, was dieser Gemeinwille will, was diese Überzeugung ihm als zu erstrebendes Ziel und als zweckdienliches Mittel hinstellt. Wenn er seine Pflicht nicht erfüllt oder über sein Recht hinausgeht, so trifft solcher Vorwurf entweder nur das Verhalten einzelner als Staatsorgan fungirender Menschenindividuen oder er bezeichnet die vorhandenen Einrichtungen als antiquirte, welche den veränderten Bedürfnissen der Gegenwart nicht mehr entsprechen, und drängt zu resp. ist der Vorbote von wichtigen Umgestaltungen, oder aber er bedeutet nur einen Parteistandpunkt. Die letzten Ziele, um deren willen die Gemeinschaft als unentbehrlich gefühlt wird, und die Zweckdienlichkeit der Mittel können vom subjectiven Standpunkte aus verschieden beurtheilt werden. Es sind

*) Vergl. mein „Begriff des subjectiven Rechts“ S. 78—83, 86, 91, 325 ff.

inhaltliche Meinungsverschiedenheiten, über welche es keinen unfehlbaren Richter gibt. Sind solche erst in aller Schärfe vorhanden, so kann es sich entweder nur um Spaltung des bisherigen Ganzen oder um Unterordnung der Dissentienten nach bestimmten, von dem bestehenden Recht schon geschaffenen Normen unter die Entscheidung der berufenen Staatsorgane handeln. Von letzterem zu sprechen, ist hier nicht der Ort. Ich habe nur zu betonen, dass in diesem Falle doch die Entscheidung ganz ebenso der autonome und keiner Bestätigung von außen bedürftige und fähige Wille des Staates ist, als wenn in älteren Zeiten und einfachen Verhältnissen eine allgemeine oder nahezu allgemeine Übereinstimmung die einzelnen Maßnahmen billigte.*)

Demnach hätte die Behauptung, dass der Staat einst, als er sich ganz den Satzungen der einen Kirche, welcher alle angehörten, unterordnete, seine Pflicht nicht erfüllt oder sein Recht überschritten habe, keinen Sinn, aber ebensowenig Sinn hat sie, wenn er in andern Zeiten es für das Zweckdienlichste hält, vollständig von allen positiven Religionen abzusehen.

Wir können höchstens die Wertschätzung, welche sich darin ausspricht, von unserem Standpunkte unter unseren Verhältnissen, materiell als unrichtig erklären, namentlich die Beurtheilung der Wirkungen, welche diese Maßnahme für die letzten Ziele haben werde, für eine völlig irrthümliche halten. Und wenn die große Majorität der Bevölkerung und die entscheidenden Staatsorgane ebenso denken, so hätte wiederum von einem pflichtvergessenen Aufgeben seiner Rechte oder von einer Überschreitung derselben von Seiten des Staates zu sprechen ebensowenig Sinn. Alsdann hat er Recht und Pflicht, die Religionen zu kennen und nach ihrer Verträglichkeit mit resp. ihrer Dienlichkeit für seine Ziele zu würdigen. Folgende Erwägungen, wenn sie auch keinem der beschließenden Menschen in dieser Form zum Bewusstsein kommen, mögen dann, sollen dann seine Maßnahmen leiten.

Was Religion ist? Wenn ich hier von ihr spreche, so kann es selbstverständlich nicht im allgemeinen geschehen, sondern nur in der einen Beziehung. Welcher Religion Lehren, und ob überhaupt einer, absolut wahr seien, davon kann nicht die Rede sein, sondern nur davon, wie der Staat vom Standpunkt seiner sittlichen Grundlage und seiner höchsten sittlichen Ziele aus, wenn er sich

*) Vergl. „Gewohnheitsrecht“ S. 58 ff.

vor die Thatsache verschiedener Religionen gestellt sieht, die Bedeutung derselben aufzufassen hat.

Eins muss ich allerdings als selbstverständlich voraussetzen — mich also des Beweises überheben — dass es die gröbste Verkennung des Menschenwesens, die größte Flachheit ist, alle Religion nur auf Furcht vor unbekannten Mächten, auf Unkenntnis der Naturgetze und auf den oft genannten Priestertrug zurückzuführen. Viel Aberglaube kommt daher, aber nicht die Religion überhaupt.

Wie es auf untersten Stufen in den Köpfen ausgesehen haben resp. bei wilden Völkern gegenwärtig noch aussehen mag, ist für uns nicht recht vorstellbar. Und ebenso ist es für den ernst Religiösen schwer vorstellbar, wie doch manche — ich weiß nicht, wie viele es sind — an ihrer positiven Gotteslehre nur deshalb so innig hängen. weil sie ihnen die Möglichkeit zu bieten scheint, ihr Geschick durch Gebet und Folgsamkeit gegen Gott nach ihrem Wunsche zu leiten. Wir dürfen von beiden absehen und nur die Fälle ernster und edler Religiosität im Auge behalten; sie allein können für uns maßgebend sein. Auf „psychologische Factoren" wird von vielen Seiten großes Gewicht gelegt. Mit Recht, wenn es sich um die besondere Ausgestaltung der positiven religiösen Vorstellungen handelt, mit Unrecht, wenn um die Neigung des Menschen, auch des gebildeten unserer Zeit, zu solchen Vorstellungen überhaupt, es sei denn, dass man unter Psychologie etwas anderes versteht als ich.

Zum Wesen des Menschen gehört der Trieb, die Welt als ein Ganzes aufzufassen und in der Geschichte und den Schicksalen der Menschen einen Sinn zu finden, und vor allem, das Wertvollste, was unser Herz kennt — wir nennen es das Sittlichgute — nicht blos in dem Fühlen und Wollen der einzelnen, welche entstehen und vergehen, existiren zu lassen.

Die Gottesvorstellung leistet vor allem die Anknüpfung des an sich Guten an das an sich Seiende. Und das an sich Seiende ist eine Forderung, welche direct aus dem zum Wesen des Menschen gehörenden Erkenntnistriebe hervorgeht. Gott ist für seine Bekenner das an sich oder schlechthin das absolut Seiende und gewährt ihnen eine einheitliche Weltauffassung. Er ist das eine Sein, und die räumlich zeitliche Welt, die nur in unzähligen Relationen besteht, ist irgendwie in ihm enthalten oder hat ihr Sein von ihm; ihr Sein ist nicht selbstständig, sondern secundärer Natur, seine Schöpfung. Und dieses absolute Sein ist auch das absolut oder an sich Gute, und auch die Schicksale der Völker, sowie der Individuen sind irgendwie in

ihm beschlossen oder auf dasselbe zurückzuführen und von ihm abhängig, wenn uns auch wegen unserer Schwachheit die Rechnung unzugänglich ist. Gottes Rathschlüsse sind unerforschlich.

Mag der Kritiker schon an diesen allgemeinen Grundzügen auszusetzen haben, was er will, und noch mehr vielleicht an den speciellen Ausgestaltungen hie und da, niemand kann leugnen, dass dieser Glaube eine Einheit der Weltauffassung gewährt, eine feste Orientirung, gewissermaßen ein geistiges Heim, welches in dem verwirrenden Chaos der Dinge und Ereignisse der orientirende und aus tiefster Seele verlangte Mittelpunkt ist.*)

Wer Zeit und Fähigkeit hat, um diesen Fragen gründlich nahezutreten, namentlich mit eingehender Kenntnis der bisherigen Lösungsversuche, wird, auch wenn er keine Antwort findet, welche das Vorstellungsbedürfnis befriedigt, ja auch wenn er überhaupt eine bestimmte positive Antwort nicht zu finden vermag, doch schon in der wol erkannten Unerschütterlichkeit des Postulats ein festes Fundament für sein Leben und Streben haben. Trotzdem lassen bekanntlich individuelle Gemüthsbedürfnisse zuweilen auch in diesem Falle noch an den positiven Vorstellungen hängen. Und erst recht werden sie, wenn Zeit und Vorbildung, Neigung und Fähigkeit nicht gestatten, einen Theil des Lebens dem begriffsmäßigen ernstlichen Studium dieser Fragen zu widmen, zum ordnenden Mittelpunkt. Und wer in ihnen ein geistiges Heim gefunden hat, der hat, wenn Zweifel es ihm zu rauben drohen, das Gefühl, als wenn er ins Leere fiele. Wie es kommen mag, dass viele ein solches Bedürfnis nicht kennen oder nicht zu kennen scheinen, geht mich an dieser Stelle nichts an; ich habe hier nur die Thatsache in Betracht zu ziehen, dass doch auch viele mit allen Fasern ihres Herzens an ihren positiv religiösen Vorstellungen hängen und nichts sehnlicher wünschen, als dass auch ihre Kinder in diesen erzogen werden.

Der Zusammenhang der positiv religiösen Vorstellungen mit der sittlichen Gesinnung wird nach beiden Seiten hin verkannt. Die eifrigen Verehrer jener behaupten, dass sie die rechte Gesinnung erst erzeugen, und zwar in Verkennung nicht nur der Sache, sondern auch ihrer eignen Person. Wenn sie glauben, ihr sittliches Gefühl und ihre ernsten Grundsätze nur durch die Kenntnis der Thatsachen, welche ihre Religion behauptet, gewonnen zu haben, so ist nur so viel daran

*) Vergl. des Verfassers „Das metaphysische Motiv und die Geschichte der Philosphie im Umrisse“.

wahr, dass erstere zugleich mit dieser recht lebhaft und klar in ihr Bewusstsein getreten sind, ferner dies, dass die positive Religion, welche ihnen als Kindern gelehrt worden ist, allerdings nach ihrem ganzen Wesen auch den Anspruch macht und machen muss, die sittliche Gesinnung in ihren Bekennern zu erzeugen, zu tragen und gegen alle Versuchungen zu sichern und zu stärken, und endlich, dass sie diese Thatsachen ganz und gar im Lichte dieser Gesinnung aufgefasst, ganz mit diesem Geiste erfüllt haben und dass eben deshalb die positive Religion mit ihren herzbewegenden Erzählungen, Feiern und Gebräuchen ihnen als Träger ihrer sittlichen Gesinnung erscheint, oder richtiger, dass jene mit dieser letzteren zusammen in ihrem Bewusstsein ein einheitliches Ganzes ist.

Man braucht wahrlich noch nicht in philosophischen Subtilitäten geübt zu sein, um zu begreifen, dass der Wille eines Wesens, welches vorerst resp. so lange es nur durch seine Allmacht charakterisirt worden ist, nicht im sittlichen Sinne verpflichten kann und dass die thatsächliche Ausführung seines Willens noch lange nicht mit sittlicher Gesinnung zusammenfällt. Ist das Motiv der Ausführung nur Furcht vor seiner Rache, so ist gewiss nichts von Sittlichkeit dabei zu entdecken. Die Religionslehrer stimmen denn auch darin überein, dass das Motiv die Liebe zu Gott sein soll und so versichern sie natürlich, dass er eben das Gute, die Heiligkeit, die Weisheit und Liebe selbst sei. Dann ist aber doch sonnenklar, dass ein natürliches Gefühl von der Liebenswürdigkeit des Guten als selbstverständlich in unserm Wesen liegend vorausgesetzt ist. Vielleicht hätte sich die Liebe zu diesem und zu allem Guten nie so lebhaft in jemandem geregt, wenn es ihm nicht an dieser Stelle gezeigt, wenn er gar nicht oder nicht in so eindringlicher Weise darauf aufmerksam gemacht worden wäre. Das wäre psychologisch erklärbar. Aber dabei bleibt doch die Wahrheit bestehen, dass es an unserem eigensten tiefsten Wesen liegen muss, dass dieses Zeigen und Aufmerksammachen anschlägt, dass wir sogleich davon ergriffen werden und unser Herz ihm in freudiger Bewegung entgegenkommt.

Demnach ist es die sittliche Gefühlsweise selbst, welche so gern das Sittengesetz als den Willen Gottes, welcher die Weisheit und Liebe selbst ist, ansehen lässt und mit ihm wie mit einem persönlichen Wesen geistig verkehren will. Daraus ist begreiflich, dass nicht alle Religionen sich mit derjenigen sittlichen Gesinnung, welche wir heute von uns und unsern Mitbürgern verlangen, in der angegebenen Weise vereinigen, und dass auch diejenigen, welche nach

dem Inhalt ihrer Lehren dazu wol geeignet wären, es doch nur dann thun, wenn sie selbst in der hierzu geeignetsten Weise dargestellt und eingeprägt worden sind und wenn der Lernende zugleich durch alle Mittel der Erziehung, vor allem die sittliche Persönlichkeit der erziehenden Eltern und Lehrer und durch das Beispiel, welches wirksamer ist als Worte, auf den rechten Weg gebracht worden, jedenfalls nicht durch entgegengesetzte Einflüsse von ihm abgelenkt worden ist. Dass ohne dieses das bloße Auswendiglernen von Dogmen, Geboten, Erklärungen und Sprüchen, welches, wie das Erlernen des Einmaleins mit Schulstrafen erzwungen wird, nicht den leisesten Nutzen gewährt, ist eine Thatsache, welche blos derjenige nicht sieht, der sie nicht sehen will.

Ich sagte oben: es ist ein Irrthum, dass die positiven Glaubenslehren — ich sage nicht „Religion", denn bei diesem Worte pflegt man ihre lebendige Erfassung in der echt sittlichen Gesinnung schon mitzudenken — für sich allein die sittliche Gesinnung erzeugen und dass sie allein dies leisten können. Es ist andrerseits eine eben so grobe Verkennung der Sache, wenn man die positiv religiösen Vorstellungen als gänzlich gleichgültig für die sittliche Denk- und Gefühlsart, um welche es dem Staate zu thun sein muss, anzusehen beliebt.

Wem kann es verborgen sein, dass abstracte Begriffe auf die Kindesseele keinen Einfluss haben können, dass die sittliche Anlage nur am anschaulich Concreten erwacht, dass also auch die Gestalten, in welchen die positiven Religionen das Sittlichgute verkörpern — wenn der Unterricht ein angemessener ist — für die Erweckung und Belebung des sittlichen Bewusstseins von großer Bedeutung sein können! Auf wen die philosophische Deduction des Sittengesetzes Eindruck machen soll, dessen Gefühlsweise muss schon für dasselbe günstig vorbereitet sein. Das Gute um seiner selbst willen zu lieben, lernen wir erst, wenn wir den Guten oder einen Guten lieben gelernt haben. In ihm wird es offenbar.

Und jeder Psychologe weiß oder sollte wissen, dass der gelungene und ein tief gefühltes Bedürfnis befriedigende, ja auch abgesehen von der sachlichen Gelungenheit, schon der von Kindheit auf gewohnte Ausdruck des Gefühls unter Umständen Wert und Charakter einer objectiven Macht annimmt, bestärkend auf das Subject zurückwirkt und diese Gefühlsrichtung befestigt und allmählich zur Herrschaft bringt.

Und ferner erinnere man sich der oben erörterten Bedeutung des metaphysischen Triebes. Wenn der Heranwachsende grade infolge

dieses Triebes die Glaubenslehren mit besonderem Eifer ergreift und sich aneignet, so ist das allerdings selbst schon eine Regung sittlicher Gesinnung. Aber es ist doch zugleich klar, dass die Werte und Grundsätze, in ein solches festgefugtes System aufgenommen, in ihm ihren unverrückbaren Platz und ihre Bedeutung für das Ganze haben, gewissermaßen fester verankert sind und Stützpunkte finden, welche ihre Stellung sicherer machen, als wenn sie vereinzelt bleiben und ohne Zusammenhang mit dem Ansichseienden, ohne festen Platz im System des Seins gelehrt und eingeprägt werden. Endlich darf auch vermuthet werden, dass die in dem System von Glaubenslehren enthaltene einheitliche Weltauffassung den Sinn für eine solche, das Gefühl ihres Wertes, das Bedürfnis nach ihr, welches ich oben schon als ein sittliches qualificirte, wecken und beleben wird.*)

Dieser Zusammenhang der positiven Religion mit der Gesinnung, welche das Fundament des Staates ausmacht, ist gewiss Grund genug für ihn, jedenfalls seine Aufmerksamkeit der Religion zuzuwenden. Bei der Wichtigkeit des Erfolges — er ist für den Staat Lebensfrage — ist auch alles, was nur unter Umständen mitbedingend, zu ihm beitragend ist, von größter Wichtigkeit.

Wenn der Staat als solcher die Schule regiert und wenn (von Ausnahmen abgesehen) die Eltern entweder schon direct durch das Gebot des Staates oder indirect durch obwaltende Umstände gezwungen sind, ihre Kinder den Staatsanstalten anzuvertrauen, und wenn, wie oben dargethan wurde, ein großer Theil der Eltern den dringendsten Wunsch hat, ihre Kinder in ihrer Religion gehörig unterrichtet zu sehen, hat dann der Staat nicht Veranlassung, dieses Interesse eines so großen Theils der Staatsangehörigen zu denjenigen Interessen zu rechnen, deren Schutz zu seiner Aufgabe gehört? Der private Religionsunterricht ist vielleicht in vielen Fällen zu theuer; seiner zweckentsprechenden Einrichtung von Seiten der kirchlichen Gemeinde stehen vielleicht an manchen Orten große Schwierigkeiten im Wege. Dann können die Eltern zum Staate sagen: „Wenn du uns zur Erhaltung deiner Schule und unsere Kinder zum Besuche derselben zwingst, dann hast du auch für die Vollständigkeit des Unterrichts, also auch für den Unterricht in unserer Religion zu sorgen!“ Das können wir zugeben, aber doch nur mit der wichtigen, übrigens aus den Voraussetzungen sich von selbst ergebenden Einschränkung dass der Staat von dem Inhalt des Religionsunterrichtes, dessen Er-

*) Vgl. des Verfs. „Grundzüge der Ethik und Rechtsphilosophie“, S. 177—183.

theilung ihm zugemuthet wird, jedenfalls von den dabei zu brauchenden Lehrbüchern Kenntnis nimmt und sich überzeugt, ob diese Religion den Grundprincipien der Wahrheitsliebe und Nächstenliebe gerecht wird, der Erweckung des Erkenntnistriebes und dem Frieden unter den Staatsangehörigen förderlich ist. Ist sie es nicht, so wird er vielleicht davon Abstand nehmen, der privaten Ertheilung solches Religionsunterrichtes Schwierigkeiten zu bereiten, aber jedenfalls nicht selbst durch von ihm angestellte Lehrer diese Religion lehren lassen. Und aus meiner Voraussetzung, dass wir die sittlichen Überzeugungen, welche die Grundlage unserer Gemeinschaft sind, aus unserem eigenen Wesen schöpfen, nicht aber darauf angewiesen sind, sie uns von einer äußeren Autorität geben zu lassen, folgt ferner auch dies, dass der Staat seine Anerkennung nicht unwiderruflich an den Namen einer Religion binden kann, sondern das Recht haben muss, falls Änderungen im Inhalte des Religionsunterrichtes, dessen Ertheilung von ihm verlangt wird, vorkommen, seinen Auftrag und seine Anerkennung zurückzunehmen.

Das Interesse der Eltern also war der erste Gesichtspunkt; ein zweiter ist der Wert, welchen der Religionsunterricht für die Erweckung und Stärkung des sittlichen Bewusstseins haben kann, also ein Interesse des Staates selbst. Ist auch das Erwachen des sittlichen Bewusstseins seinem Wesen nach nicht an einen positiven Glauben geknüpft, ist auch die Möglichkeit zuzugeben, dass mancher Glaube und manche Art des Unterrichtes nicht günstig auf dasselbe einwirkt, so kann doch schon die bloße Möglichkeit einer günstigen Einwirkung für den Staat Grund genug sein, Unterricht in denjenigen Religionen, welche er derselben für fähig hält, selbst in seinem Auftrage ertheilen zu lassen und die nach seinem Ermessen hierzu geeigneten Individuen damit zu beauftragen.

Nur darf, wenn dieser Gesichtspunkt geltend gemacht wird, eins nicht vergessen werden. Die anschaulichen Gestalten der positiven Religionen können allerdings je nach der Art des Unterrichtes die Sittenlehre eindringlicher machen, aber es ist überaus gefährlich, dieselbe ausschließlich auf die positiven Dogmen zu gründen und dadurch im Kinde und im gemeinen Manne die Meinung zu befestigen, dass es sonst absolut keine sittliche Verbindlichkeit geben könne, dass sie demnach, sobald das Fundament wankt, thun und lassen dürften, was sie wollten, gut und böse dann blos noch leere Worte wären. Wirklich ist diese Folge schon sehr oft eingetreten, und wenn es nicht die reine Bestialität ist, welche dann zum Vorschein kommt, so sind es

Wahngebilde der tollsten Art. Die Umsturzmänner der ersten französischen Revolution waren in Klosterschulen erzogen, einige sogar in Jesuitenschulen!

Dieser Gefahr gegenüber empfiehlt sich der Vorschlag, auch neben den Religionsstunden besonderen Unterricht in der Moral ertheilen zu lassen, welcher sich nicht auf die positiven Dogmen stützt. Wer darüber lacht, mag sich wol die Ausführung sehr lächerlich vorstellen; das will ich zugeben. Doch will ich keineswegs behauptet haben, dass die Sache leicht wäre. Solcher Unterricht müsste erst in den Seminarien gelehrt werden und Lehr- und Lesebücher müssten vorliegen. Wenn Gefahr vorhanden ist, dass er sehr unvollkommen, in plumper und oberflächlicher Weise ertheilt werden könnte, so findet das bei den Religionsstunden, sogar solchen, welche der Ortsgeistliche ertheilt, auch zuweilen statt.

Zu den beiden genannten Interessen des Staates an der Ertheilung von Religionsunterricht gesellt sich nun ein drittes, ein Interesse der allgemeinen Bildung. Es soll nur kurz genannt sein. Wir wissen (es ist nicht meine subjective Ansicht), dass die Religion von je zu den wichtigsten Culturmächten gehört hat. Was heißt ein Volk und seine Geschichte kennen, wenn man seine Religion nicht kennt! Wenn wir von dem Gebildeten verlangen, dass er die Religion der alten Griechen und Römer kennt, müssen wir nicht in viel höherem Grade von ihm verlangen, dass er auch die Geschichte der christlichen Religion, welche so tief in die Entwickelung unseres Volkes und der abendländischen Völker überhaupt eingegriffen hat, dass er die Religion seiner Mitbürger, vor allem die der Gemeinde, in welche er nach dem Willen seiner Eltern aufgenommen ist, kennt?

So viel Grund also hat der Staat, selbst zu wollen, dass die heranwachsenden Generationen in der Religion unterrichtet werden und sogar selbst diesen Unterricht ertheilen zu lassen.

Die Religionsgesellschaften pflegen mit diesem Zugeständnisse nicht zufrieden zu sein. Sie machen selbst Anspruch auf die Schule, die ganze Schule, nicht blos den Religionsunterricht. Sie verlangen erstens die Confessionalität der Schule, zweitens eine mehr oder weniger weitgehende Beaufsichtigung und Leitung des ganzen Unterrichtes, namentlich auch die Erzwingung der Theilnahme der Schüler an allen Religionsübungen durch alle der Schule zur Verfügung stehenden Mittel. Die Entscheidung über diese Frage hat mit Conservatismus und Liberalismus nichts zu thun, sondern ergibt sich principiell aus dem Wesen der zu erstrebenden Bildung und aus psychologischen Erkenntnissen, welche schon angedeutet worden sind.

Der Staat muss aus seinem Wesen seiner Schule das Ziel setzen, das je nach Umständen erreichbare höchste Maß intellectueller und moralischer Vervollkommnung zu erstreben. Religionsgesellschaften können in gleicher Weise die Vervollkommnung des ganzen Menschen erstreben, aber in erster Linie wird und muss ihnen doch immer die Hineinerziehung des jungen Geschlechts in die ganz bestimmte Confession sein, mit ihr verbunden freilich, auf das engste verquickt, ein Ganzes mit ihr, ist ihnen die moralische Vervollkommnung, aber jene Hineinerziehung in die Confession ist nicht etwa nur Mittel zu der letzteren, sondern sie ist an sich, nur um ihrer selbst willen höchster Zweck.

Eine psychologische Betrachtung (cf. meine Grundzüge der Ethik S. 166—175) lehrt, dass der Mensch naturnothwendig in seiner Begriffsbildung, seiner Orientirung, seinem ganzen Denken und Auffassen allmählich zu einer Art Abschluss kommen will; die Voraussetzungen sollen einmal feststehen, damit er sich dem Schaffen und Wirken, der Anwendung und Verwertung hingeben kann. Neues wird dann nur noch aufgenommen, wenn es sich in den ausgespannten Rahmen fügt. Bei manchem früher, bei manchem später tritt eine Art von Verknöcherung ein, welche ganz neue fremdartige Standpunkte nicht mehr verstehen, Correctur der Grundbegriffe mit tief einschneidenden Consequenzen a limine abweisen lässt. Die Wirkensfähigkeit bleibt lange noch erhalten, wenn die eigentliche Fortbildungsfähigkeit längst erloschen ist. Die Analogien im körperlichen Leben liegen auf der Hand. Auch das geistige Wachsthum hat seine Grenze; eine gewisse Bornirtheit ist aus dem Wesen des psychischen Individuums, den Bedingungen seiner Entwickelung unvermeidlich. Soll die Menschheit, soll ein Volk höhere Stufen des geistigen Lebens erreichen, so ist es nur so möglich, dass die neuen Generationen die abschließenden Standpunkte der vorangegangenen früher erreichen, als es diesen möglich war, um mit der noch vorhandenen Kraft des Neu- und Umbildens weiter zu dringen, die Erbschaft der früheren Geschlechter übernehmen, um damit weiter zu wuchern.

Das Interesse der steten intellectuellen Vervollkommnung verlangt also, dass in den neuen Generationen die Fähigkeit der Fortbildung, der Erweiterung des Gesichtskreises, der Correctur grundlegender Begriffe möglichst lange erhalten, die Abschließung in einen fertigen Vorstellungskreis, welcher nichts anderes mehr begreifen lässt, möglichst hinausgeschoben werde.

Und ferner lehrt die Psychologie: Je breiter die Grundlage ist,

auf welcher schon in der Kindheit die intellectuelle Bildung begonnen wird, je größer und mannigfaltiger der Vorstellungskreis, in welchen der Heranwachsende eingeführt wird, je mannigfaltiger die Verknüpfungen innerhalb desselben, je tiefer die Einsicht in den Gesammtzusammenhang, desto länger wird der Blick frei bleiben und die Aufnahmefähigkeit für neue, höhere Gesichtspunkte sich erhalten. Aber mit dieser größeren Beweglichkeit und Verwendbarkeit der Vorstellungen, der größeren Freiheit und Empfänglichkeit ist aus derselben Ursache zugleich gesetzt größere Selbstständigkeit des eigenen Denkens, die festere Ordnung in dem Gefüge der Vorstellungen, welche Störung und Verwirrung durch neue Eindrücke abhält. Letztere werden williger aufgenommen, aber vorurtheilsfreier und selbstständiger gewürdigt und eingefügt. Viel seltener kann der Fall eintreten, dass sie das ganze Gebäude der inneren Begriffswelt sozusagen über den Haufen werfen, um dann zusammenhangslos allein den Platz einzunehmen.

Und umgekehrt: je geringer und einförmiger der Vorstellungskreis ist, je geringer die erworbene Einsicht in die inneren Zusammenhänge und die Fähigkeit solche zu erwerben, und je geringer demnach auch die Fähigkeit, neue fremdartige Eindrücke und Gesichtspunkte einzufügen und zu verarbeiten, desto früher und unvermeidlicher schließt sich der Vorstellungskreis in der Weise ab, die oben als Verknöcherung bezeichnet wurde, tritt die Unfähigkeit zu weiterer Fortbildung und das völlige Unvermögen ein, auf Neues einzugehen und Belehrung anzunehmen. Und damit zugleich ist aus demselben Grunde die Gefahr viel größer, durch neue fremdartige Eindrücke, die sich dennoch mit Gewalt aufdrängen und doch andererseits nicht sozusagen organisch verarbeitet werden können, in dem ganzen inneren Leben gestört und verwirrt und völlig vom Wege abgelenkt zu werden.

Was wollen nun die Religionsgesellschaften, wenn sie möglichsten Einfluss auf die Schule und wenn sie vor allem die Confessionalität der Schule verlangen?

Ich sehe ganz von der Möglichkeit ab, dass sie resp. eine oder einige den Frieden im Lande zu stören unternehmen könnten. Der Staat hätte selbstverständlich mit allen Mitteln gegen sie einzuschreiten, vor allem jeden Einfluss einer solchen Gesellschaft auf die Schule zu verhindern. Davon kann nicht mehr die Rede sein. Wir handeln nur von dem einen, was mehr oder weniger bei allen Religionsgesellschaften vorausgesetzt werden muss, nämlich dem Streben, die Jugend möglichst

fest mit ihrer bestimmten Confession zu verbinden, dieselbe ihr so tief einzuprägen, dass die Gefahr des Abfalls von diesem Glauben oder auch nur des Eintritts von Gleichgiltigkeit gegen ihn, mit welchem ja auch die Leistungen für alle seine besonderen Zwecke wegzufallen pflegen, möglichst verschwindet. Dabei kann es natürlich nur darauf ankommen, für diesen Zweck ungünstige Einflüsse, auch wenn sie nur indirect wirken sollten, fernzuhalten, und außerdem die positiven Einwirkungen auf die Schüler so geschickt mit psychologischem Raffinement zu ordnen und zu combiniren, dass immer und immer wieder die bestimmten Vorstellungen, welche gewünscht werden, Stärkung erhalten und so sehr zum Centrum und zum tragenden Grunde werden, dass alles, was zu ihnen stimmt, begierig aufgenommen wird und ihnen aufs neue zur Stärkung gereicht, alles andere dagegen, was ihnen widerspricht, einfach nicht aufgenommen, nicht appercipirt, also auch gar nicht verstanden wird. So werden frühzeitig Charaktere gebildet. Ob aber diese Art Charakterbildung der gegenseitigen Verständigung und dem Frieden, ob sie der intellectuellen Vervollkommnung, der gemeinschaftlichen Arbeit zu den höchsten Zwecken dient, ist eine andere Frage. Ich verneine sie. Das Streben, die Religion möglichst tief den Kinder- resp. Jünglingsherzen einzuprägen, kann also zu einem System der Absperrung führen, welches eine möglichst frühe Abschließung im engsten Vorstellungskreis, eine möglichst frühe Verknöcherung der Vorstellungen zur Folge hat. Die strenge Confessionalität der Schule hat keinen anderen Sinn, als den, das böse Beispiel, welches auch schon die bloße Existenz des andersgläubigen Lehrers gibt, zu vermeiden. Es ist ein missverständlicher Einwand, dass es doch keine evangelische und katholische Arithmetik und Grammatik gebe. Das wissen alle. Von allen Seiten soll das Kind die Religion, welche sich seinem Herzen einprägen soll, bekannt und geübt sehen, und wenn es nicht wirklich von allen Seiten sein kann, so doch von denjenigen allen, welche für dasselbe in irgend einer Beziehung Autorität sind.

Grade je tüchtiger der Lehrer ist, je mehr Autorität er durch seine Persönlichkeit hat, desto gefährlicher scheint die Beobachtung für den Schüler zu sein, dass jener nicht demselben Glauben anhängt, nicht denselben Gottesdienst besucht wie er, vielleicht gar keinen. Er wird den Eindruck haben, dass die unterscheidenden Lehren seiner Religion am Ende doch nicht die ungeheure Wichtigkeit haben, welche Eltern und Religionslehrer ihnen beilegen. Wird er aber in letzterem Glauben nicht erschüttert, so kann es seinem Vertrauen zum Lehrer

Abbruch thun, wenn er diesen selbst auf so gefährlichen und bedauerlichen Irrwegen, der Heilswirkung untheilhaftig sieht.

Dass der andersgläubige Lehrer sonst durch seine Worte den Glauben der Schüler wankend machen, vielleicht gar ihr Gefühl verletzen könnte, kann im Ernste nicht geltend gemacht werden. Er wird im Seminar über die Verwerflichkeit solchen Beginnens belehrt, von seiner Behörde sehr ernstlich zur Unterlassung verpflichtet werden. Es ist nicht in höherem Grade zu befürchten als dies, dass auch der Lehrer, welcher der Confession der Schüler angehört, seine private Freisinnigkeit tactloserweise vor den Schülern auskramt. Auch das ist bekanntlich schon vorgekommen.

Besondere Gelegenheit zu Conflicten soll Geschichte und Literatur geben. Allein, wenn es sich um die historischen Thatsachen handelt, so wäre es ein wahrer Hohn auf die Sache, wenn der Staat sich entschlösse, die objective Wahrheit, soweit sie durch gewissenhafteste Forschung bisher feststellbar geworden ist, in seinem eigenen Unterricht officiell in Abrede stellen oder verdrehen, die Parteilüge mit seiner eigenen Autorität verbreiten zu helfen.

Handelt es sich aber um zweifelhafte Thatsachen und um die unabsichtliche Färbung der Darstellungsweise, so dürfte die Weisung genügen, im Unterrichte das Bestreitbare entweder ganz zu übergehen oder als Bestreitbares anzuführen, und vor Schülern verschiedener Confessionen alles dasjenige, was den Confessionsstandpunkt berührt, mit größter Zartheit zu behandeln. Aber die historische Wahrheit muss in Ehren bleiben.

Ein ernstlicher Grund zur Confessionalität der Schule ist also doch nur der zuerst angeführte, das böse Beispiel, welches schon die bloße Thatsache andersgläubiger Lehrer enthält. Und nun ergibt sich die Folgerung aus dem Princip sehr einfach und klar.

Je höhere Bildung erstrebt und schon in der Kindheit nach dem ganzen Unterrichtsplane angelegt wird, desto unzweckmäßiger, unheilvoller, verwerflicher ist jede Einrichtung, welche der möglichst langen Erhaltung frischer Empfänglichkeit und Aufnahmefähigkeit entgegenarbeitet und möglichst früh definitive Abschließung, Erstarrung der Vorstellungsmassen herbeiführt, und ferner desto gefeiter wird der Heranwachsende gegen die Gefahr sein, durch die Dissonanz der Eindrücke verwirrt und vom Wege abgedrängt zu werden. Und gegen sie muss er gefeit sein; alle Ansprüche, welche das Leben an den Höhergebildeten stellt, machen diese Voraussetzung. Und umgekehrt: je niedriger der Bildungsgrad ist, der erstrebt und schon in der Kindheit

nach dem ganzen Unterrichtsplane angelegt wird, desto mehr bedarf es der Harmonie der Eindrücke, desto gefährlicher ist die Dissonanz derselben, und um so weniger ist das frühzeitige Erstarren der Vorstellungsmassen, die frühe feste Eingrenzung in einen kleinen Kreis von Vorstellungen, über welchen das Individuum absolut nicht mehr hinauskann, eine Gefahr, welcher ausgewichen werden müsste. Denn ihr kann nicht ausgewichen werden; das Befürchtete tritt doch unabwendbar ein!

Daraus ergibt sich, dass die Confessionalität der unteren Schulen vollständig begründet ist, nicht die der höheren, und zwar ergibt sich beides zugleich aus demselben Princip. Nicht aber ergibt sich, wie die Natur der geltend gemachten Gründe zeigt, dass dieses Princip in jedem Falle absolute Durchführung verlange, gleichviel was auch daraus hervorgehen möge. Vielmehr sehen wir, dass es sich überall um voraussichtliche, nie exact, sondern nur annäherungsweise berechenbare Erfolge handelt, und dass demgemäß auch andere Rücksichten noch Beachtung verdienen. Es ist also nur verständig, soweit nicht irgendwo besondere Rücksichten entgegenstehen, die Volksschule confessionell zu gestalten, aber es ist nicht mehr verständig, dieses Princip für die Gymnasien, in welchen die Schüler doch nie dem Einflusse eines einzigen Lehrers übergeben sind, noch festhalten zu wollen. Den Wünschen der Bevölkerung, welche einer einzigen Confession angehört, thatsächlich Rechnung zu tragen, kann ich unmöglich missbilligen wollen. Ich widerspreche nur der principiellen statutarischen Confessionalität dieser Anstalten. Confessionalität der Universitäten ist von diesem Standpunkte aus ein völliger Ungedanke.

Alle anderen weitergehenden Ansprüche der Religionsgesellschaften auf Beaufsichtigung, Einrichtung und Leitung der Schule hat der Staat entweder grundsätzlich abzuweisen oder er muss seine Zugeständnisse je nach dem Charakter der Religionsgesellschaft abstufen. Das Wort „Religion“ kann nichts entscheiden; es kommt darauf an, in welchem Geiste die Organe einer bestimmten Religionsgesellschaft ihren weitergehenden Einfluss auf die Schule ausnützen würden, wie dieser Einfluss beschaffen sein würde. Danach könnten in der That größere oder geringere Zugeständnisse gemacht werden. Ist die Voraussicht gerechtfertigt, dass sie den Frieden unter den Confessionen nicht stören, einen vorzeitigen Abschluss nicht anstreben, dass sie den wissenschaftlichen Sinn nicht unterbinden sondern beleben, dass sie die Vaterlandsliebe und den Gehorsam gegen die Gesetze nur fördern werden, dass überhaupt ein Conflict der Interessen

des Staates mit denen der Religionsgesellschaft ausgeschlossen erscheint, so sind die Organe dieser Religionsgesellschaft thatsächlich Ausführer des Staatswillens, und der Umstand allein, dass sie ohne alle Unduldsamkeit ihre positive Gläubigkeit mitbringen, kann ihre Tauglichkeit nicht herabsetzen, ihren Einfluss nicht zu einem verhinderungswürdigen machen. Ich will das nicht ausführen. Die Angabe des Grundsatzes, nach welchem Zugeständnisse in den verschiedensten Abstufungen gemacht werden könnten, genügt. Bei welcher oder welchen Religionsgesellschaften obige Voraussetzung mehr oder weniger gerechtfertigt ist, kann ich unmöglich hier festzustellen versuchen. Was müsste ich alles dazu beweisen?! Mag meine Erörterung deshalb praktisch wertlos erscheinen, die Consequenzen der Theorie zu zeigen, hat doch auch einen Wert, und kann schließlich doch zuweilen auch der Praxis zu Gute kommen. Wer sich auf die Subsumtion nicht einlassen zu können oder zu sollen meint, vielleicht schon deshalb, weil die verschiedene Abstufung der Zugeständnisse als Parteilichkeit erscheinen und Erbitterung hervorrufen könnte, wird demnach die genannten über die Confessionalität hinausgehenden Ansprüche principiell abzuweisen rathen müssen.

Anmerkung der Redaction. Wir haben der vorstehenden Abhandlung im vollen Umfange Raum gegeben, weil sie uns sehr geeignet erscheint, eine hochwichtige Zeitfrage von rein wissenschaftlichem Standpunkte aus objectiv, gründlich und scharf zu beleuchten, und hoffen, dass unsere Leser die Veröffentlichung dieser bedeutenden Arbeit mit Beifall begrüßen werden. Selbstverständlich aber wollen wir auch hier nicht eine bindende Autorität aufstellen, sondern zu freier, unparteiischer Prüfung der gebotenen Ausführungen einladen, um so mehr, als uns dieselben nicht durchaus zusagen. Wir gestatten uns in dieser Beziehung besonders auf zwei Punkte hinzuweisen. 1. Wenn wir auch damit einverstanden sind, dass der Staat den Confessionen volle Gleichberechtigung und Freiheit gestatten soll, soweit dies mit den Grundsätzen der Moral nur immer vereinbar ist, so müssen wir doch ausdrücklich fordern, dass der Staat auch die wissenschaftliche Kritik der confessionellen Satzungen in vollem Maße gestatte und nöthigenfalls schütze, damit nicht durch kirchliche Autorität und Gewalt Lehren oder Institutionen als „christliche“ ausgegeben und dem Volke aufgezwungen werden, welche dies erwiesenermaßen nicht sind, oder wol gar in entschiedenem Gegensatze zum Christenthume stehen. Gegen derartige Ausschreitungen der Kirchengewalt Schranken zu errichten, ist der Staat, eben um seiner ethischen Aufgabe willen, befugt und verpflichtet; denn durch nichts kann die öffentliche Moral gründlicher verdorben und damit der Staat schwerer geschädigt werden, als dadurch, dass offenbare Irrthümer, Entstellungen, Fälschungen, Betrügereien, Lügen als heilige Wahrheiten und göttliche Einrichtungen proclamirt und verherrlicht werden. Und wenn der Staat berechtigt ist, gegen Vereine einzuschreiten, welche gröblich ihren Statuten zuwiderhandeln,

so ist er auch berechtigt, einer Confession, die sich ausdrücklich zum Christenthum bekennt, und die eben deshalb öffentlich anerkannt ist, entgegenzutreten, wenn sie notorisch und wesentlich von der Lehre Jesu und seiner Apostel abweicht. — 2. Die von Herrn Prof. Schuppe aufgestellte These: „dass die Confessionalität der unteren Schulen vollständig begründet ist, nicht die der höheren“ — müssen wir aus mehr als einem Grunde verwerfen. Dieselbe steht mit den oft dargelegten Grundsätzen und dem ganzen Geiste unserer Zeitschrift in so entschiedenem Widerspruche, dass wir hier davon absehen können, sie zu analysiren und zu widerlegen. Wir überlassen sie sammt ihrer Begründung der Prüfung unserer Leser. D.

Das Empfinden.

Von *H. F. Walsemann-Hamburg.*

(Schluss.)

Suchen wir nunmehr die Frage zu beantworten: Was befähigt uns, auf Grund der extensiv kleinen Erregungen der Nervenenden weit größere Erscheinungen außer uns wahrzunehmen? — Das Bild, welches von einem Gegenstande auf der Netzhaut entsteht, ist bekanntlich ein verkleinertes, den Sehnerven unmittelbar berührendes; und die Erregung des Gehörwassers, welche in den Schwingungen eines elastischen Körpers ihren Ursprung hat, liegt ebenfalls im Sinnesorgane und besitzt im Vergleich mit den schallerzeugenden Schwingungen eine weit geringere Extensität. Trotzdem sehen wir viel größere Gestalten, bezw. hören viel weitere Schallschwingungen in den verschiedensten Entfernungen außer uns.

Wir haben oben bereits gezeigt, dass in und mit den Empfindungsreizen nicht blos Qualitäten und Intensitäten die Seele erregen. Vielmehr lässt die Wirkung derselben in den Sinnesorganen auch einen äußeren Ort des reizenden Objectes so unmittelbar und bestimmt erkennen, dass dem Seelenwesen das Empfundene an eben diesem Orte nothwendig erscheinen muss; damit ist eine gesetzmäßige Vergrößerung der empfundenen Reizwirkung untrennbar verbunden.

Die große und entfernte Erscheinung ist demnach anzusehen als das nothwendige Product des untheilbaren Empfindens alles dessen, was in und mit dem sinnlichen Eindrucke gegeben ist. Demgegenüber hat man das Erkennen der Entfernung als eine dem Empfinden ursprünglich nachfolgende und auf gewissen äußeren Umständen beruhende seelische Function hingestellt. „Das Sehfeld des Auges ist eine Fläche ohne alle Vertiefung, ja selbst ohne alle Distanz der einzelnen Punkte vom Auge“, sagt Lindner (Lehrbuch der empirischen Psychologie) und verweist zur Erhärtung dieser Behauptung auf einen operirten Blindgeborenen, der, als ihm der Star gestochen war, die Empfindung gehabt habe, als ob alle Gegenstände, wie beim Tastsinne seine Haut, seine Augen berührten; es wäre kein Grund vorhanden

gewesen, sie für distant zu halten. Wir erfahren leider nicht, ob diese Person überhaupt Äußeres gesehen, oder ob sie nur die umgekehrten verkleinerten Bilder auf der Netzhaut empfunden hat. Wenn ersteres der Fall war, wie wir annehmen müssen, so hätte z. B. der Mond, wenn er so nahe erschien, als ob er das Auge berührte, dieses auch vollständig verdecken müssen; ja, er hätte noch nicht einmal ganz, sondern nur zum kleinen Theile gesehen werden können. Eine Sehfläche „ohne alle Distanz der einzelnen Punkte vom Auge“ könnte eben nicht viel größer sein als die beiden Pupillen, und die Gegenstände würden auf derselben nur in außerordentlicher Verkleinerung Platz haben. Beides ist so unwahrscheinlich, wie die Mittel, durch deren andauernden Gebrauch man das Fern- oder Tiefsehen allmählich erlernen soll, zweifelhafte sind.

In erster Linie soll es der Tastsinn sein, der uns die Tiefe des Raumes erfahren lässt. Mit seiner Hilfe „schieben wir uns das flächenartige Sehfeld des Auges buchstäblich vom Leibe“, meint Lindner. Es ist zwar nicht zu verkennen, dass auch der Tastsinn für die Orientirung im Raume einiges leistet. Dass er aber in dieser Beziehung nicht annähernd so viel und so vollkommenes leistet, wie das Auge, und dass seine Mitwirkung die Leistung dieses Sinnesorganes um nichts verbessert, ist gewiss. Das Vorstellen eines Fußes oder das Ausstrecken eines Armes lässt allerdings auch eine Entfernung erkennen; aber diese Entfernung ist doch nur verhältnismäßig sehr klein und die Kenntnis derselben ist überdies nicht einmal bei einem Erwachsenen eine vollkommene, viel weniger bei einem Kinde. Jener kennt die Größe seines Schrittes oder die Länge seines Armes erst genau, wenn er sie gesehen hat. Von diesem ist überhaupt nicht anzunehmen, dass es, wenn es seine Glieder bewegt, besonders auf die sich ergebenden räumlichen Entfernungen achten sollte; eher noch wird es die Anspannung seiner Muskeln merken; hauptsächlich aber wird seine geistige Thätigkeit auf ein Object gerichtet sein, welches es vermittelst des Auges als ein entferntes bereits erkannt hat. Wenn dabei das Kind oftmals seine Hand nach einem Gegenstande ausstreckt, dessen Entfernung seine Armlänge um ein Vielfaches übertrifft, so ist das noch kein Beweis dafür, dass es die Entfernung des Gegenstandes wirklich unterschätzt hat. Vielmehr zeigt dieser Fall nur die Unerfahrenheit des Kindes bezüglich der extensiven Leistungsfähigkeit seiner Glieder. Es glaubt, mit seinem Arm auch die entfernten Gegenstände erreichen zu können, bis es durch die Erfahrung von Fall zu Fall eines besseren belehrt wird. Ein Bleistift, den man sich mit gestrecktem Arm vorhält, er-

scheint nicht näher und nicht ferner, wenn man den Arm senkt und einer fremden Hand das Vorhalten überlässt. Der Einheimische und der Fremde sehen an einem gemeinsamen Standpunkte den Kirchthurm des Ortes an derselben Stelle und vernehmen das Geläute von da her in derselben Entfernung, obgleich der Fremde nie, der Einheimische dagegen oft den Weg dahin mit seinen Beinen ausgetastet hat. Überhaupt lässt uns das Getast, sobald es sich um größere Entfernungen handelt, gänzlich im Stich. Musste das Kind sich also mit seiner Hilfe „das flächenartige Sehfeld des Auges“ wirklich „vom Leibe schieben“, es könnte dasselbe nicht viel weiter denn eines Armes Länge abschieben, und wahrlich, es hätte viel zu schieben!

Nächst dem Tastsinne sollen gewisse Muskelempfindungen das Kind in Stand setzen, die Tiefe des Raumes wahrzunehmen. Um nämlich einen Gegenstand deutlich zu sehen, muss man die Augen auf ihn einstellen. Jede Tiefe, jede Höhe und Breite erfordert eine besondere Einstellung. Dieselbe wird hervorgebracht durch die Thätigkeit derjenigen Muskeln, denen die Bewegung der Augen obliegt. Die Spannung oder Abspannung dieser Muskeln lässt jederzeit die Stellung der Augen erkennen. Es fragt sich, ob die jeweiligen Muskelempfindungen zugleich eine Abschätzung der Entfernung ermöglichen. Unseres Erachtens kann dies nicht wol der Fall sein. In erster Linie muss dagegen geltend gemacht werden, dass nicht die Stellung der Augen (die sog. Sehachsenconvergenz) die Entfernung bestimmt, sondern dass umgekehrt die erstere der letzteren angepasst werden muss. Die Einstellung der Augen kann erst erfolgen auf Grund und nach Maßgabe dessen, was die Augen selbst bereits zu unserer Kenntnis gebracht haben. Setzen wir noch einmal den Fall, es wäre ein flächenartiges Sehfeld, auf welchem sich die äußeren Gegenstände präsentirten, woher könnten wir alsdann die Motive nehmen zur Einstellung der Augen auf bestimmte Entfernungen? Überdies bedingt die Zu- und Abnahme der Entfernung in der Nähe eine größere, in der Ferne eine kleinere, in jedem Falle eben eine sehr geringe Bewegung der Augen. Die Seele müsste demnach die aus den Muskelempfindungen entnommenen Bewegungen bedeutend und noch dazu ungleich vergrößern, um bestimmte Entfernungen ableiten zu können. Wir vermissen für die Ausführung dieser Operationen sowol die Motive, als auch den Maßstab.

Als ein weiteres Hilfsmittel für die Wahrnehmung der Tiefe des Raumes bezeichnet man diejenigen dunklen Muskelempfindungen, welche durch die sog. Accommodation des Auges verursacht werden. Damit nämlich von einem Gegenstande ein klares Bild auf der Netz-

haut entstehe, ist es nothwendig, den lichtbrechenden Medien des Auges eine der Entfernung des Gegenstandes angepasste Form zu geben, wobei hauptsächlich die Wölbung oder Verflachung der Krystallinse in Betracht kommt. Wie die accommodirende Gestaltung der Augen nur von der Seele aus bewirkt und geregelt werden kann, so muss dieselbe rückwärts auch zur Kenntnis der Seele gelangen. Allein es ist nicht anzunehmen, dass die bezüglichen dunklen Muskelempfindungen etwas anderes erkennen lassen als die jeweilige Form der angepassten Augentheile; aber selbst wenn es die Seele verstände, aus ihnen auf bestimmte Entfernungen zu schließen, so würde die schwierige Leistung eine überflüssige sein. Denn bevor noch die Accommodation des Auges vollzogen ist, muss die Entfernung des Gegenstandes bereits richtig erkannt sein. Wie wäre es sonst möglich, das Auge dieser Entfernung zu accommodiren?

Dass das Fern- oder Tiefsehen thatsächlich nicht von der Einstellung und Accommodation unserer optischen Apparate abhängig ist, zeigen am besten die gar nicht seltenen Fälle, dass wir Gegenstände an äußeren Orten wahrzunehmen glauben, an welchen sich keine Gegenstände befinden, so dass ein Einstellen auf Gegenstände und ein Anpassen der Entfernung derselben überhaupt nicht in Betracht kommen kann. Im Spiegel sieht jeder sein eigenes Bild so weit hinter der spiegelnden Fläche, als er sich vor derselben befindet. Unter der Lupe erscheinen die Gegenstände entfernter, im Fernrohr dagegen näher. Im ersteren Falle sehen wir eine Entfernung, die in Wirklichkeit gar nicht existirt; in den letzteren Fällen erscheinen die wirklichen Entfernungen vergrößert bezw. verkleinert. Offenbar lassen sich diese Fälle aus der größeren oder geringeren Geschicklichkeit im Einstellen und Anpassen der Augen nicht erklären. Vielmehr verweisen sie uns mit aller Bestimmtheit auf die Mitwirkung der optischen Instrumente, bei deren Anwendung sie zustande gekommen sind. Da nun aber der Spiegel sowol, als auch die Linsen lediglich die Richtung der Lichtstrahlen modificiren (reflectiren bezw. brechen), so werden jene nicht existirenden bezw. veränderten Entfernungen als der Effect der modificirten Lichtrichtung angesehen werden müssen. So ist jede wirkliche Entfernung der Effect der unveränderten Lichtrichtung.

Die Mitempfindung der Lichtrichtung nannten wir oben das äußere Localzeichen der Empfindung. Dasselbe verschafft den Empfindungen eine vollkommene Extensität, infolge deren sie als in bestimmter Größe und Entfernung außer uns existirend angeschaut werden.

Gleichwol handelt es sich hier nicht um ein Hinausversetzen der Empfindungen — womit sollte die Seele aus sich hinausversetzen? — sondern lediglich um die Einformung derselben in ihre ortsbezeichnenden Mitempfindungen. Ungeachtet des Scheines der Äußerlichkeit ist also der fragliche Vorgang der Projection durchaus ein innerlicher. Dass die Sinnesorgane dabei nach außen gerichtet, auf den Ort der Empfindungsreize eingestellt und der Entfernung dieses Ortes angepasst werden, hat den Zweck, die Angriffe von außen her möglichst vollkommen wirken zu lassen, damit der Empfindungsprocess ebenso vollkommen vor sich gehen könne. Die Innerlichkeit desselben einschließlich des Projicirens wird dadurch nicht in Frage gestellt. Thatsächlich vermögen wir auch mit geschlossenen Augen zu projiciren, und im Schlafe, wenn alle Sinne geschlossen sind, kommen mit den Vorstellungen auch deren Extensitäten zum Bewusstsein.

Die Ausbildung der über die Peripherie der sensiblen Nerven hinausreichenden Empfindungs-Extensitäten geschieht vorwiegend und am vollkommensten durch den Gesichtssinn. Nach bekannten optischen Gesetzen wird das Bild, welches von einem Gegenstande auf der Netzhaut entsteht, außer durch Qualität und Intensität der Lichtreize auch durch die räumlichen Verhältnisse des Gegenstandes bestimmt. Das Netzhautbild ist nämlich stets um so größer, je größer der Gegenstand ist, und um so kleiner, je kleiner er ist. Demzufolge erblicken wir in einem großen Bilde eine entsprechend große Erscheinung, in einem kleinen Bilde dagegen eine entsprechend kleine Erscheinung. Neben der Größe des Gegenstandes ist aber auch die Entfernung desselben für die Größe des Netzhautbildes bestimmend. Dasselbe ist um so größer, je näher sich der Gegenstand von unseren optischen Apparaten befindet, um so kleiner, je weiter er von diesen entfernt ist. Thatsächlich erscheinen uns die Gegenstände nur dann in einer ihrer wirklichen Größe entsprechenden Ausdehnung, wenn sie uns nahe sind; dahingegen sehen wir sie in der Ferne verkleinert. Hieraus folgt nun weiter, dass die Entfernung des Gesehenen durch die Größe des Netzhautbildes nur relativ bestimmt ist, so dass bei gleicher Größe zweier Netzhautbilder der eine Gegenstand entfernter sein kann (wenn er der größere ist), der andere näher (wenn er der kleinere ist). Mit untrüglicher Bestimmtheit ergibt sich die Entfernung einer Erscheinung erst aus der mitempfundenen Lichtrichtung. Wenn zwei ungleich große Gegenstände gleich große Bilder erzeugen, weil sie sich in entsprechend ungleicher Entfernung von den Augen befinden, so fällt der Lichtstrahl, welcher von dem höchsten

Punkte des nahen (kleineren) Gegenstandes unser Auge trifft, mit dem entsprechenden Lichtstrahle von dem ferneren (größeren) Gegenstande keineswegs zusammen. Dasselbe gilt bezüglich aller anderen einander entsprechenden Lichtstrahlen. Es ist mithin unmöglich, auf Grund des von dem nahen (kleineren) Gegenstande herrührenden Netzhautbildes eine der Größe dieses Bildes entsprechende Erscheinung am Orte des fernen (größeren) Gegenstandes zu erblicken, und das Umgekehrte kann ebensowenig der Fall sein. Vielmehr ist durch die mitempfundene Lichtrichtung jede Erscheinung mit Nothwendigkeit an den Ort gestellt, an welchem sie innerhalb des zu dem Netzhautbilde hinführenden Lichtstrahlenbündels diejenige räumliche Ausdehnung einnehmen kann, welche der Größe des Netzhautbildes entspricht. Der Physiker construirt diesen Ort, indem er den Gang zweier Strahlen verfolgt, von denen der eine beim Durchgang durch die Linse gebrochen wird, während der andere (sog. Hauptstrahl) ungebrochen durch den sog. optischen Mittelpunkt geht. Beide gelangen sowol vor, als auch hinter der Linse zum Schnitt. Bezeichnet der letztere Schnittpunkt einen Punkt des Netzhautbildes, so ist der erstere der Punkt des Objectes, welcher diesen Punkt erzeugt hat. Die Lage des einen ist durch die Lage des anderen genau bestimmt.

Diese Bestimmtheit wird durch die Form der Linse ebensowenig beeinträchtigt, wie durch die Lage der Fläche, auf welcher das Bild entsteht. Also auch das undeutliche Netzhautbild, welches ein Gegenstand in dem nicht eingestellten und angepassten Auge zunächst erzeugt, lässt den Ort desselben bestimmt erkennen. Auf Grund dieser Kenntnis sind wir im Stande, die Augen auf diesen Ort einzustellen und die lichtbrechenden Medien desselben der Entfernung dieses Ortes anzupassen. Allerdings bedarf es hierzu ebensosehr einer Übung, wie zum Gebrauch der Organe des Körpers im Dienste der Seele überhaupt. Das Kind wird also noch nicht sogleich und schnell nacheinander Gegenstände deutlich sehen können; allein es wird, sobald es sieht, auch die Größe und Entfernung der Gegenstände mitsehen müssen. Das Warum dürfte aus vorstehenden Darlegungen zur Genüge hervorgehen.

Jedoch ist die Mitempfindung der Größe und Entfernung der Gegenstände keine unbeschränkte. Die Unvollkommenheit unserer Sinneseindrücke ist es, welche für die Erkenntnis der räumlichen Verhältnisse eine Schranke zieht, die zwar durch Übung erweitert, nicht aber gänzlich beseitigt werden kann.

Erstlich ist nicht jede Größe in jeder Entfernung erkennbar; denn einerseits sind bei größeren Entfernungen die Lichtreize, wenn sie unser Auge treffen, vielfach bereits so geschwächt, dass sie einen merklichen Reiz des Sehnerven nicht mehr auszuüben vermögen: der Gegenstand ist unsichtbar. Andererseits wird mit zunehmender Entfernung das von einem Gegenstande herrührende Netzhautbild stetig kleiner und schrumpft schließlich zu einem Punkte zusammen: die Erscheinung verschwimmt in ihren Theilen und zeigt sich endlich nur noch als bloßer Punkt ohne erhebliche räumliche Ausdehnung. Zum anderen bringt die Zunahme der Entfernung in der Ferne eine so geringe Verkleinerung des Netzhautbildes und eine ebenso geringe Differenz der Lichtrichtung mit sich, dass die erstere unserer Erkenntnis nicht mehr genau oder überhaupt nicht mehr zugänglich ist. Demgemäß können wir große Entfernungen nur schwer voneinander unterscheiden, und jenseits einer bestimmten, je nach der Schärfe und Geübtheit des Gesichtssinnes näheren oder ferneren Grenze sehen wir die Gegenstände in gleich großer Entfernung.

Wenn nun schon der Unterschied weiter Strecken in der Ferne nicht mehr deutlich erkennbar ist, so ist es die Tiefe der Körper selbst noch viel weniger. An einem sehr fernen Schiffe (Berge, Thurme) bemerken wir so gut wie gar keine Tiefendimension; Sonne und Mond erscheinen als Flächen ohne jegliche Tiefe, obgleich die im Centrum liegenden Theile uns mehrere Hunderte bezw. Tausende von Meilen näher sind, als die am Rande liegenden.

Dahingegen ist die Tiefe der Körper in der Nähe jedem Auge erkennbar. Die größere oder kleinere Entfernung verschiedener Punkte eines nahen Gegenstandes kommt auch im Netzhautbilde desselben zur Ausprägung, so dass diesem eine entsprechende Körperlichkeit eigen ist. Man kann sich hiervon leicht überzeugen, indem man das bei Anwendung einer beliebigen Concavlinse entstehende Bild eines Körpers auf einer hierzu geeigneten Fläche auffängt. Wäre das Bild ein flächenartiges, so würde es nur eine einzige Lage geben, in welche die betreffende Fläche gebracht werden müsste, damit jenes auf dieser aufgefangen werden könnte. Thatsächlich malt sich nur bei einer bestimmten Lage der Fläche das Bild in seinem vollen Umriss deutlich darauf ab. Allein auch außerhalb dieser einen Lage kommt das Bild in theilweisem Umriss mehr oder wenigen deutlich auf der Fläche zum Vorschein. Letzteres könnte nicht der Fall sein, wenn nicht auch das Bild eine Tiefendimension hätte.

Ebenso besitzt das von einem Körper herrührende Netzhautbild

eine entsprechende Tiefe. Dieselbe wird verhältnismäßig um so bedeutender sein, je näher der Körper ist und um so geringer, je ferner er ist. Die Einformung des empfundenen körperlichen Netzhautbildes in die mitempfundenen Localzeichen desselben muss in jedem Falle die Erscheinung eines Körpers hervorrufen. Die Auffassung der Körperlichkeit ist also weder anfänglich, noch vorwiegend (wie z. B. Lindner meint), Sache des Tastsinnes; sie ist vielmehr in erster Linie eine Leistung des Gesichtssinnes und zwar eine solche, die nicht nur beim binocularen Sehen vollbracht wird, wenngleich dieses, wie gezeigt, den Eindruck der Körperlichkeit vervollkommnet, sondern auch beim monocularen. Beschränkt wird diese Leistung nur durch die zunehmende Entfernung. Erreicht die letztere eine solche Größe, dass die Tiefe des Körpers in dieser Entfernung nicht mehr bemerkbar ist, so wird es damit unmöglich, die Extensität der Erscheinung zur Körperlichkeit auszubilden: Der Körper erscheint als Fläche.

Der psychologische Gebildete vermag in diesem Falle noch die Körperlichkeit der Erscheinungen sich einzubilden, wobei er hauptsächlich durch die Verschiedenheit der Intensitäten seiner Empfindung unterstützt wird. Auf solcher Einbildung beruht das Wiedererkennen wirklicher Objecte in Zeichnungen, Gemälden, Photographien u. dgl. Falls dieselben die Flächenbilder der Gegenstände hinsichtlich der Lage, der Beleuchtung und der Beschaffenheit des Hintergrundes so darstellen, wie sie in bestimmter Entfernung wirklich erscheinen, so erhalten wir von ihnen Empfindungen, welche jenen Flächenbildern, deren Körperlichkeit uns bekannt ist, nahezu gleich sind und substituiren nun den Zeichnungen die wirklichen Erscheinungen. Letzteres kann allerdings unter den gewöhnlichen Umständen niemals so vollkommen geschehen, dass wir uns der thatsächlichen Täuschung nicht mehr oder weniger klar bewusst bleiben. Denn wenn selbst eine Zeichnung in jeder Beziehung so naturgetreu wäre, dass sie einen mit der wirklichen Erscheinung nach Qualität und Intensität völlig übereinstimmenden Eindruck hervorriefe, so bleibt noch ein Unterschied in der Extensität beider Empfindungen bestehen. Die kleine Zeichnung, welche der Deutlichkeit halber in der Nähe betrachtet werden muss, ermangelt sowol der wirklichen Größe, als auch der wirklichen Entfernung, und die große Zeichnung (z. B. ein Bild in Lebensgröße) sieht man in der Regel nicht in so großer Entfernung, in der ein Körper erst als Fläche erscheint. In der Nähe aber wird die Einbildung der Körperlichkeit durch die augenscheinlich gleiche Tiefe der Lichtstrahlen merklich gehindert.

Nächst dem Gesichtssinne trägt das Gehör am meisten zur Erfassung räumlicher Verhältnisse bei. Denn auch im Ohre gelangen nicht nur äußere Intensitäten und Qualitäten zur Einwirkung, sondern auch die verschiedensten Extensitäten. Demzufolge wird beim Hören eine bestimmte Tonstärke bezw. Tonhöhe und Klangfarbe nicht blos empfunden, sondern die Tonempfindung, indem sie entsteht, zugleich auch ihren äußeren Localzeichen eingeformt: man hört den Ton an einem bestimmten äußeren Orte. Dabei kann ein räumliches Ausgedehntsein an diesem Orte der Natur der Schallreize nach nicht in Frage kommen, sondern nur die Lage des Ortes, d. i. seine Entfernung von dem Ohr und die Richtung der Reize zur Peripherie des Gehörnerven. Beides wird, wenn auch nicht mit der Schärfe und Genauigkeit, welche in dieser Beziehung die Gesichtsempfindungen auszeichnet, so doch mit einiger Deutlichkeit und Bestimmtheit erkannt. Jedenfalls ist die diesbezügliche Kenntnis eine auf akustischen Gesetzen beruhende, daher von aller Erfahrung unabhängige und jedem gesunden Ohre zugängliche. Wer also hört und nicht etwa bloße Schalleindrücke hat, vernimmt den Schall stets in einer bestimmten Richtung und Entfernung. Auch kann das Hörorgan auf Grund und nach Maßgabe des anfänglichen Schalleindruckes auf die Richtung der Schallreize eingestellt und der Entfernung der Schallquelle angepasst werden. Selbst an gesetzmäßig auftretenden Sinnestäuschungen fehlt es auf diesem Gebiete nicht. Wir stehen beispielsweise am Fenster. Rechter Hand liegt ein Teich, in welchem zu wärmerer Jahreszeit viele Frösche ihr Wesen haben; linker Hand befindet sich ein Canal und darüber hinaus führt die Eisenbahn entlang. Öffnen wir nun den rechten Fensterflügel, so erschallt das Quaken der Frösche vom Canale her; öffnen wir den linken, so vernehmen wir das Brausen des Zuges hinter dem Teiche. Die jedesmalige Täuschung ist der Effect der durch die aufgestellten Fensterflügel modificirten Schallrichtung. Ähnlich so verhält es sich mit den bekannten Erscheinungen des Echos. Beschränkt wird die extensive Leistungsfähigkeit des Ohres, wie die des Auges, durch die zunehmende Entfernung; die schwächeren Schälle werden bald unhörbar und die stärkeren hören wir jenseits einer bestimmten Grenze in derselben Entfernung. Dahingegen ist die Schallstärke für die Ausbildung der Extensität der Schallempfindungen nicht bestimmend. Die nahe und im *pp* ausgeführte Musik verursacht stets einen anderen Eindruck wie die aus der Ferne und in gleicher Stärke erklingende, und das Clavierspiel im Nebenzimmer hören wir nicht näher, wenn die Thür geöffnet und nicht ferner, wenn sie geschlossen wird, obgleich

das Öffnen und Schließen eine bedeutende Zu- bezw. Abnahme der Schallstärke zur Folge hat.

Die Extensität der Tastempfindungen reicht über die peripherischen Enden des Getastes nicht hinaus. Da die letzteren an der Oberfläche des ganzen Körpers zerstreut liegen, so verschaffen uns die Tastempfindungen in ihrer Gesammtheit die Kenntnis von der geometrischen Begrenzung unseres eigenen Körpers. Außerdem belehren sie uns auch über die geometrische Begrenzung äußerer Gegenstände. So weit solche unsere Hautoberfläche berühren, erkennen wir eine bestimmte Ausdehnung derselben unmittelbar. Überdies sind wir im Stande, mittels der Gliedmaßen die Gegenstände allseitig zu betasten und, indem wir dieselben umspannen, ihre verschiedenen Dimensionen festzustellen. Endlich vermögen wir uns mit Hilfe der Tastempfindungen von der Solidität der Außendinge, wie von der Leere des Raumes zu überzeugen. Die extensive Wirksamkeit des Tastsinnes geht vielfach mit derjenigen des Gesichtssinnes Hand in Hand.

Die Empfindungen des Geruchs- und Geschmackssinnes sind ebenfalls nur einer beschränkten Extensität fähig. Die letzteren entbehren naturgemäß der äußeren Localzeichen gänzlich und erscheinen auf Grund der inneren Localzeichen als in den Geschmacksorganen befindlich, wohingegen die ersteren bisweilen noch über das Geruchsorgan hinaus die Richtung der Reize, nicht aber die Entfernung des reizenden Objectes erkennen lassen.

Überblicken wir das Gesagte noch einmal: Die ursprünglich dunklen Gesammteindrücke, welche die Außenwelt in dem noch unentwickelten Seelenwesen erzeugt, tragen die objectiven Bedingungen ihrer Fortentwickelung zu einzelnen geklärten Empfindungen in sich. Eine klare Empfindung besitzt Intensität, Qualität und Extensität. Die Intensität der Empfindung entspricht der Intensität des Empfindungsreizes; intensive Unterschiede der Reize verschaffen einigen Empfindungsprocessen den Vorrang vor anderen. Die Qualität der Empfindung wird durch die Qualität des Empfindungsreizes bestimmt; diesbezügliche Verschiedenheiten wirken gliedernd und klärend auf den Complex der jeweiligen Empfindungen. Die Extensität der Empfindung ist abhängig von den räumlichen Verhältnissen des reizerzeugenden Objectes in Beziehung zu dem reizempfindenden Subjecte. Dieselben gelangen als innere bezw. äußere Localzeichen zur Mitempfindung. Der einzelne Empfindungsprocess wird eben dadurch zu Ende geführt, dass die qualitativ und intensiv bestimmten Reizwirkungen sich den ebenso bestimmten Localzeichen

derselben einformen. Ohne diese Einformung ist keine klare Empfindung möglich. Sie bewirkt:

1. eine durchgreifende Trennung aller mit verschiedenen Localzeichen behafteten Empfindungsmomente, mögen sie stark oder schwach, gleich oder ungleich sein;
2. die Gruppirung aller mit gleichen Localzeichen behafteten Empfindungsmomente zu ausgedehnten und vielseitigen Erscheinungen (Anschauungen);
3. die scheinbare Existenz der Empfindungen des Tast-, Geruchs- und Geschmackssinnes an der Peripherie der betreffenden Empfindungsnerven;
4. die scheinbare Existenz der Empfindungen des Gesichtssinnes und des Gehörs im Raume;
5. die Einfachheit, eine der Wirklichkeit entsprechende Lage und die Körperlichkeit der Empfindungen des Gesichtssinnes.

Es war keineswegs unsere Absicht, aus dem Vorstehenden etwa nach Schopenhauer den Satz abzuleiten: Die Außenwelt ist meine Empfindung. Wir haben im Gegentheil von vornherein die Außenwelt von der Innenwelt unterschieden und damit der ersteren ihre Realität gewahrt. Die letztere ist allerdings, so weit sie aus Empfindungen besteht, mit der scheinbaren Außenwelt identisch, nicht aber mit der wirklichen. Die Außendinge an sich sind nicht in unserer Erkenntnis, sondern nur die Erscheinungen derselben. Während jene unabhängig von unserem Empfinden bestehen und sich verändern, bilden diese Producte des Empfindens, deren Bestand und Wechsel auf äußere Ursachen gesetzmäßig gegründet ist. Dem gemeinen Bewusstsein ist die Unterscheidung einer scheinbaren Außenwelt in uns und einer wirklichen außer uns allerdings schwer zugänglich; es identificirt beide und verwechselt damit das innere Sein und Geschehen mit dem äußeren, die Wirkungen mit den Ursachen. Die Schwierigkeit jener Unterscheidung liegt wol hauptsächlich in der Extensität der Empfindungen; denn es ist nicht einzusehen, wie eine Unzahl ausgedehnter Erscheinungen in unserem Seelenwesen Platz haben mag. Diese Schwierigkeit wird auch nicht dadurch gehoben, dass man die Empfindungen als bloße Zeichen ansieht, vermöge deren man auf äußere Objecte „schließt“; denn was wären Zeichen ohne jegliche räumliche Ausdehnung, und was wäre unter diesem „Schließen“ zu verstehen? Die Schwierigkeit bleibt also bestehen.*) Nichts ist in unserer

*) Solange man nämlich die Seele für ein absolut einfaches Wesen hält. Dittes.

Erkenntnis, was nicht zuvor in unserer sinnlichen Wahrnehmung war. Die Innenwelt und ihr Träger entziehen sich jeder sinnlichen Beobachtung und können daher an sich niemals Gegenstand der Erkenntnis werden. Was also die Seele sei, und was die Empfindungen seien, wird im letzten Grunde dem Menschen ewig ein Räthsel bleiben müssen: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffner Geist."

Wir müssen uns also bei dem thatsächlichen Sein der seelischen Erscheinungen bescheiden und die Extensität derselben, deren man sich bei offenen, wie auch bei geschlossenen Sinnen unmittelbar bewusst ist, an sich unerklärt lassen.*) Für das erfahrungsmäßige Verständnis der Innenwelt des Menschen ist es aber von Wichtigkeit, dass jene Unterscheidung einer wirklichen und einer scheinbaren Außenwelt von vornherein in Aussicht genommen und die letztere als die Gesammtheit unserer Empfindungen, welche ist die Grundlage unseres gesammten geistigen Lebens, klar erkannt werde. Im besonderen ist dadurch eine sichere Grundlage gewonnen für die Erkenntnis des Wesens der Zahl und der Formen; denn derjenige, welchem es geläufig ist, eine Erscheinung nicht mehr als einen Gegenstand, sondern als das anzusehen, was sie in Wirklichkeit ist, nämlich als eine Empfindung, wird nicht umhin können, in der Einheit und Form der Erscheinung ein Ergebnis des Empfindungsprocesses, also immerhin ein inneres Etwas zu erblicken. Die Realität der Zahl- und Formvorstellungen ist damit allen Zweifeln überhoben.

Fragen wir zum Schluss noch nach der subjectiven Bedingung der Empfindungsprocesse. Dieselbe muss zunächst ausschließlich in der normalen Function des sensiblen Nervensystems gefunden werden. Das Seelenwesen wird, ohne selbst activ zu sein, in bestimmter Weise erregt. Doch geht die Seele von dem passiven Erregtwerden alsbald in Activität über. Die Einstellungs- und Accommodationsbewegungen, sowie die mit den Empfindungen vielfach Hand in Hand gehenden Bewegungen des Körpers und seiner Glieder sind Äußerungen derselben. Späterhin erfährt die sinnliche Auffassung eine erhebliche Förderung seitens der bereits erzeugten seelischen Producte, zu denen das Neue in Beziehung tritt. Die allgemeine Form dieser Beziehung ist die Zeit; die inhaltliche Folge derselben nennt man Apperception; im Dienste der letzteren steht die Sprache. Die Erörterung dieser Dinge wird jedoch erst möglich sein, nachdem wir uns zuvor über das weitere Schicksal der Empfindungen Klarheit verschafft haben.

*) Sie erklärt sich sofort, wenn man der Seele Ausdehnung zuerkennt. D.

Über das Bestimmen des Stellenwertes bei der Multiplication und Division der Decimalbrüche.

*Von Dr. **Hans Lechleitner**-Linz.*

I. Multiplication.

Wenn wir den gegebenen Vorwurf ins Auge fassen, so muss man wol unterscheiden, ob man die Kenntnis der gemeinen Brüche voraussetzen darf oder nicht.

Nehmen wir zunächst an, die Schüler hätten die Kenntnis der gemeinen Brüche nicht, und für sie seien die Decimalbrüche nur eine Fortsetzung des dekadischen Zahlensystems.

Um in diesem Falle durch mathematischen Schluss den Stellenwert eines Productes zweier Zahlen zu bestimmen, geht man von einigen einfachen Fällen aus.

Der einfachste Fall ist der, dass der Multiplicator, beziehungsweise ein Factor aus Einern besteht.*) Der nächste Fall liegt vor, wenn der eine Factor, den man immer als Multiplicator nehmen kann, aus Zehnern, Hundertern u. s. w. besteht. Die Kenntnis beider Fälle ist die Grundlage, mit deren Hilfe alle anderen gelöst werden können.

A. Fall.

Einer mit Zehntel gibt Zehntel
„ mit Hunderttel gibt Hunderttel
„ mit Tausendstel gibt Tausendstel u. s. w.

also	3 mal 3 Zehntel	geben	9 Zehntel
	5 mal 4 Hunderttel	„	20 Hunderttel
	7 mal 6 Tausendstel	„	42 Tausendstel u. s. w.

Hat also eine Zahl den Stellenwert der Einer, so hat das Product den Stellenwert des anderen Factors.

*) Auf diesen einfachen Fall sucht man auch bei der abgekürzten Multiplication alle Fälle zurückzuführen, indem man im Multiplicator den Decimalpunkt hinter die höchste geltende Ziffer setzt und dann im Multiplicand den Decimalpunkt um gleich viele Stellen in entgegengesetzter Richtung versetzt (nach dem Gesetze: „Ein Product ändert sich nicht, wenn man den einen Factor mit einer Zahl multiplicirt und gleichzeitig den anderen durch die gleiche Zahl dividirt). Man hat daher im Multiplicator immer mit Einern anzufangen und die Frage, „welche Stelle des Multiplicands muss ich mit den Einern des Multiplicators multipliciren“ ist leicht zu lösen.

B. Fall.

Hat aber der eine Factor den Stellenwert der Zehner, Hunderter, Tausender u. s. w. und der andere den der Zehntel, Hunderttel, Tausendstel u s. w., so kommen immer Einer im Producte heraus:

Zehner mit Zehntel gibt Einer
Hunderter „ Hunderttel „ „
Tausender „ Tausendstel „ „ u. s. w.

Beispiele.

1. Aufgabe. 0·3 · 30.

Durch zwei Schlüsse kann gezeigt werden*), dass in diesen Fällen das Product den Stellenwert der Einer haben muss.

Ich kann schließen:

30 mal 3 Zehntel sind 90 Zehntel
10 Zehntel betragen 1 Ganzes
90 „ sind 9 mal soviel, also 9 Ganze:

oder 3 mal 3 Zehntel sind 9 Zehntel
30 „ 3 „ „ 10 mal soviel
das Zehnfache von 9 Zehntel ist eine dekadische Einheit höher. also 9 Ganze.

2. Aufgabe. Hunderter mit Hunderttel: 0·05 · 300

100 mal 1 Hunderttel ist ein Ganzes
300 „ 1 „ sind 3 Ganze**)
300 „ 5 „ „ 15 „

oder 300 „ 5 „ „ 1500 Hunderttel
100 Hunderttel sind 1 Ganzes
1500 „ „ 15 Ganze.
Man erhält somit in beiden Fällen Einer.

In ähnlicher Weise kann man hierauf sagen:
Tausendstel mit Tausendern gibt Einer
Zehntausendstel mit Zehntausendern gibt Einer u. s. w.

Auf Grund dieser im Vorausgehenden erhaltenen Schlusssätze kann ich auch den Stellenwert eines Productes bestimmen, wenn beide Factoren Decimalbrüche sind; z. B. Hunderttel mit Zehntel
Zehntel mit Hunderttel.

Hunderttel mit Einer sind Hunderttel
„ „ Zehntel nur der zehnte Theil; also eine dekadische Einheit niedriger — „Tausendstel“.

Hunderttel mit Hunderttel
Hunderttel mit Einer gibt Hunderttel
„ „ Hunderttel den hundertsten Theil; also zwei dekadische Einheiten tiefer, das sind — „Zehntausendstel“.

---

*) Vergleiche Dr. Leopold Rotter's Jahresbericht des Landes-Realgymnasiums in M.-Schönberg. 1887.

**) Um zwei dekadische Einheiten höher.

Auf Grund dieser Stellenwertbestimmung kann ich dann zeigen, dass die ganz äußerliche Regel: „Zwei Decimalzahlen werden so miteinander multiplicirt, dass man multiplicirt wie mit ganzen Zahlen und hernach soviel Decimalen abschneidet als beide zusammen enthalten" — richtig ist.

Bei allen diesen mathematischen Operationen setzt man erstens das Vertauschungsgesetz der Factoren voraus und außerdem — der Einfachheit halber — dass beide Factoren wol verschiedenen Stellenwert haben, aber nur einzifferig sind.

Setze ich die Kenntnis der gemeinen Brüche voraus, so gestaltet sich der ganze Vorgang bei der Bestimmung des Stellenwertes viel einfacher.

Ich erkläre, mit $^1/_{10}$, $^1/_{100}$, $^1/_{1000}$ u. s. w. multipliciren bedeutet nichts anderes, als durch 10, 100, 1000 dividiren, also den Stellenwert um 1, 2, 3, 4 . . . dekadische Einheiten herabsetzen. Bei Multiplication mit Einern ist der Stellenwert des Productes gleich dem des anderen Factors, und bei der Multiplication mit Zehnern u. s. w. erhöht sich der Stellenwert des Productes im Vergleich zum anderen Factor um 1, 2, 3. . . . dekadische Einheiten.

Diese zwei Schlüsse sind gar nicht nöthig. Der erste Satz: „Mit $^1/_{10}$, $^1/_{100}$, $^1/_{1000}$ . . . multipliciren bedeutet durch 10, 100, 1000 dividiren", reicht im Verein mit dem Vertauschungsgesetz der Factoren für alle Fälle aus.

Bei Voraussetzung der Kenntnis der gemeinen Brüche kann man auch jeden einzelnen Fall dadurch bestimmen, dass man die Einheiten der betreffenden Stellenwerte in Bruchform anschreibt.

Ist z. B. die Frage zu lösen:

Welchen Stellenwert gibt Hunderttel mit Hunderttel
Zehntel mit Zehnern
Hunderttel mit Tausendern u. s. w.

so schreibt man:

$$\frac{1}{100} \cdot \frac{1}{100} = \frac{1}{10000}$$

$$\frac{1}{10} \cdot 10 = \frac{10}{10} = 1$$

$$\frac{1}{100} \cdot 1000 = \frac{1000}{100} = 10.\text{*)}$$

Als mechanische Regel kann man sodann aufstellen: „Statt mit den beiden Decimalen zu multipliciren, multiplicire ich mit ihren reciproken Werten. Den Stellenwert zeigt sodann der reciproke Wert des Productes an."

$$0{\cdot}01 \times 0{\cdot}001$$

$$100 \times 1000 = 100000$$

$$\text{Stellenwert } \frac{1}{100000}.$$

*) Die Gegner des Vorganges, dass man die Decimalbrüche nach den gemeinen Brüchen nimmt, werden sagen: Es leistet mir denselben Dienst, wenn ich die Zehntel, Hunderttel u. s. w. in Form von Decimalbrüchen anschreibe und nach der Regel im Producte so viele Stellen abschneide, als beide Factoren haben. Aber dieser Vorgang setzt erstens die Regel als begründet voraus, und zweitens ist er im Kopfe schwerer durchzuführen und weniger überzeugend.

Diese Regel ist bequem, wenn beide Faktoren Decimalen sind. Ist dagegen einer der Factoren eine ganze Zahl, so kann man als mechanische Regel aufstellen: Ich dividire die ganze Zahl durch den reciproken Wert der Decimalzahl. Der Quotient zeigt den Stellenwert an:

$$0{\cdot}001 \times 100$$

$$100 : 1000 = \frac{1}{10} \text{ u. s. w.}$$

Diese Regeln sind sprachlich leicht zu merken und deshalb empfehlenswert, denn sowie Hundert mal Tausender Hunderttausender gibt, so geben Hunderttel mal Tausendstel Hunderttausendstel.

Sowie Zehner mal Zehner Hunderter geben, geben Zehntel mal Zehntel Hunderttel.

Wie Hunderter durch Tausender Zehntel geben, so geben Hunderter mal Tausendstel auch Zehntel.

II. Division.

Dieselben Unterschiede, welche wir bei der Bestimmung des Stellenwertes der Producte gemacht haben, müssen wir wieder bei Bestimmung des Stellenwertes der Quotienten aufstellen.

Setzen wir wieder voraus, den Schülern wäre die Division der gemeinen Brüche ganz unbekannt.

Solange der Divisor eine ganze Zahl ist, ist die Bestimmung des Stellenwertes eine ganz einfache. Der Stellenwert des Quotienten ist immer derselbe wie der des entsprechenden Theildividendes, und der Stellenwert des Theildividendes ist immer gleich dem der niedrigsten Ziffer, sei diese eine geltende oder eine 0. Weil eben die Bestimmung des Stellenwertes eine so leichte ist, wenn der Divisor eine ganze Zahl darstellt, deshalb verwandelt man auch nach der gewöhnlichen Methode immer den Divisor in eine ganze Zahl.

Da nämlich die übrig bleibenden Reste immer in Einer der nächst niedrigeren Ordnung verwandelt werden, und die Ziffern des Quotienten immer denselben Stellenwert haben wie die entsprechenden Theildividenden, so decken sich die Ziffern des Quotienten und die entsprechenden in Rechnung gezogenen Ziffern des Dividenden hinsichtlich des Stellenwertes.

Im Quotienten ergeben sich immer Zehntel, wenn die Zehntel des Dividendes in Rechnung gezogen werden; daher ist die Stellung des Theildividendes immer zweifellos.

Dadurch dass man mit Hilfe des Satzes: „Ein Quotient ändert sich nicht, wenn man Dividend und Divisor mit derselben Zahl multiplicirt“ den Divisor in eine ganze Zahl verwandelt, werden alle Schwierigkeiten, welche sonst die Bestimmung des Stellenwertes bietet, behoben.

In Schulen, wo es nicht auf geistiges Turnen ankommt und ein tieferes Eindringen in das Zahlensystem nicht nöthig ist, wird daher diese Art der Division der Decimal-Brüche aufrecht erhalten bleiben.

Will man aber unmittelbar den Stellenwert jeder Ziffer des Quotienten bestimmen, ohne dass man irgend welche Veränderung im Dividend und Divisor vornimmt, so treten größere Schwierigkeiten auf, wenn der Divisor einen anderen Stellenwert als den der Einer hat.

Man kann von dem Falle ausgehen, in welchem der Divisor den Stellenwert der Einer hat und kann auf folgende Weise schließen: Hätte der Divisor den Stellenwert der Einer, so hätte die Ziffer des Quotienten denselben Stellenwert wie der entsprechende Theildividend; nun ist aber der Divisor um 10, 100, 1000 ... größer oder 10, 100, 1000 ... mal kleiner, daher wird der Stellenwert der entsprechenden Ziffer des Quotienten um 1, 2, 3 dekadische Einheiten niedriger, bezw. um 1, 2, 3 ... dekadische Einheiten höher sein, als wenn der Divisor den Stellenwert der Einer hätte. Man kann noch von dem Falle ausgehen, dass Dividend (Theildividend) und Divisor denselben Stellenwert haben. Wenn der Dividend (Theildividend) und der Divisor denselben Stellenwert haben, so hat die entsprechende Ziffer des Quotienten immer den Stellenwert der Einer; denn $^1/_{10}$ ist in $^1/_{10}$, $^1/_{100}$ in $^1/_{100}$, $^1/_{1000}$ in $^1/_{1000}$ etc. 1 mal enthalten; es kann also nichts anderes als Einer herauskommen.*)

Geht man von dieser mathematischen Thatsache aus, so kann man auf folgende Weise schließen. Hätte der Dividend (Theildividend) denselben Stellenwert wie der Divisor, so hätte die entsprechende Ziffer des Quotienten den Stellenwert der Einer:

Nun ist aber der Stellenwert des Dividendes (Theildividendes) um 1, 2, 3, 4 ... dekadische Einheiten höher oder tiefer als der des Divisors; daher ist der Stellenwert der Ziffer des Quotienten um 1, 2, 3, 4 ... dekadische Einheiten über oder unter den Einern.

Man könnte auch den Divisor als Ausgangspunkt wählen, aber dann ändert sich der Stellenwert der Ziffer des Quotienten im umgekehrten Verhältnisse wie der Divisor; daher ist der Vorgang weniger einfach. Setzt man aber die Kenntnis der gemeinen Brüche voraus, dann braucht man nur in Erinnerung zu bringen, dass die Division durch $^1/_{10}$, $^1/_{100}$, $^1/_{1000}$ etc. dasselbe Ergebnis liefert, wie die Multiplication mit 10, 100, 1000 etc.: Zehntel : Tausendstel = Zehntel $\times$ Tausender, d. h. die Zehntel müssen um 3 dekadische Einheiten erhöht werden, was Hunderter ergibt, etc.

Ich kann aber auch Dividend (Theildividend) und Divisor in Bruchform anschreiben und die Rechnungsoperation ausführen; dann zeigt das Ergebnis den Stellenwert an.

$$0{\cdot}0345 : 0{\cdot}236.$$

Im Dividend sind Zehntausendstel, im Divisor Tausendstel; daher

$$\frac{1}{10000} : \frac{1}{1000} = \frac{1000}{10000} = \frac{1}{10} = 0{\cdot}1;$$

Der Stellenwert der ersten Ziffer des Quotienten wäre daher „Zehntel“.

---

*) Dabei darf man nicht vergessen, dass die Grösse des Dividendes nach oben und unten eine bestimmte Grenze hat. Nach unten darf die Zahl der Einheiten derselben Ordnung nicht kleiner sein als jene im Divisor, denn sonst müssten sie ja in Einheiten der nächst niedrigeren Ordnung verwandelt werden. Nach oben dürfen zwar Einheiten der nächst höheren Ordnung vorkommen; allein ihre Zahl darf niemals gleich sein der Zahl der Einheiten der nächst niedrigeren Ordnung im Divisor.

Die beiden Grenzen können durch folgendes Beispiel veranschaulicht werden.

0·3 : 0·3.	2·9 : 0·3.
Untere Grenze.	Obere Grenze.

$$33561 : 0{\cdot}34.$$

Der Theildividend 335 hat den Stellenwert der Hunderter, der Divisor den der Hunderttel:

$$100 : \frac{1}{100} = 10000;$$

daher hat die erste Ziffer des Quotienten den Stellenwert der „Zehntausender“. Die Kenntnis der gemeinen Brüche vorausgesetzt, ist die Bestimmung des Stellenwertes nicht schwer. Da nur zu häufig geklagt wird, dass Schüler, welche aus der Volksschule herauskommen, namentlich im Dividiren der Decimal-Brüche nicht ganz sicher sind, so mag hier darauf hingewiesen werden, dass man dem Bestimmen des Stellenwertes in den oberen Classen besondere Aufmerksamkeit widme und dadurch das Rechnen vertiefe und festige.

Ein heikles Capitel aus der deutschen Grammatik.

Von J. N.

Die Übertragung und Vererbung menschlicher Erkenntnisse von Person zu Person, von Geschlecht zu Geschlecht geschieht durch die Sprache. Die Sprache ist das Gefäß und Werkzeug der Vernunft; aber sie ist kein Kunstproduct, sondern sie ist aus derselben schöpferischen Hand hervorgegangen, welcher der Mensch sein Dasein verdankt. Als der ewige Schöpfer vernünftige Wesen bildete, da schenkte er ihnen auch das Gefäß, die Errungenschaften der Vernunft aufzubewahren, das Werkzeug, sie mitzutheilen. Indem die Vernunft sich zu immer größerer Vollkommenheit entwickelte, erweiterte und stärkte sich zugleich ihr Organ, die Sprache.

Die Sprache enthält alles, was von Menschen angeschaut, vorgestellt und begriffen ist. Wenn Sokrates behauptet, der Mensch könne nichts lernen, was nicht in seinem Geiste sei, so hätte er mit demselben Rechte sagen können, dass alles, was wir lernen, in der Sprache zum Ausdruck gelangt ist. Wer sich die Gedankenwelt, den reichen Erkenntnisschatz seiner Vorfahren aneignen will, der suche seine Muttersprache zu verstehen. Es ist keine leichte Aufgabe; die größten Philosophen haben sich vergeblich um solches Verständnis bemüht. Im Grunde genommen ist Philosophiren nichts anderes, als Eindringen in die Geheimnisse der Sprache. Der tiefste und schärfste Denker Deutschlands hat sein Lebenlang nachgedacht über ein einziges Wort unserer Sprache, das Wort „Vernunft“, ohne doch eine klare Definition desselben zu finden. Freilich, schnell fertig ist — die Dummheit mit dem Wort.

Von der philosophischen Betrachtungsweise der Sprache ist die grammatologische verschieden. Jene sucht den Inhalt der Sprache, diese die Form zu ergründen; der Philosoph fragt: „Was ist gemeint?“, der Grammatiker: „Was ist gesagt?“ Alle Unsicherheit und Unklarheit in unserer grammatikalischen Systematik beruht ganz allein darauf, dass man jene beiden Fragen nicht streng voneinander sondert, dass man die philosophische Sprachbetrachtung mit der grammatologischen vermengt, dass man nicht ausschließlich fragt: „Was ist gesagt?“, sondern zur Abwechselung nach Belieben auch: „Was ist der Sinn?“

Wenn so ein Philosoph-Grammatiker z. B. den Satz vor sich hat: „Ich schreibe an dich“, so ist er der Meinung, die Wörter „an dich“ müssten, weil sie den Empfänger des Schreibens bezeichnen, Object sein; er behauptet wol gar, man könne ebenso gut sagen: „Ich schreibe dir“, und „dir“ sei doch ohne Zweifel Object. Freilich hätte man sagen können: „Ich schreibe dir“, aber man hat es nicht gesagt. Das Wort „an“ ist eine Präposition und bezeichnet entweder den Ort oder die Richtung; hier trifft das letztere zu.

Der Ausdruck „an dich“ ist niemals etwas anderes, als eine Angabe der Richtung, in unserem Beispiel demnach eine Adverbialbestimmung. Wer den bedeutsamen Unterschied zwischen den beiden Sätzen: „Ich schreibe an dich“ und „ich schreibe dir“ nicht erkennt und fühlt, der ist weder zum Grammatiker, noch zum Philosophen tauglich. Im ersten Satze ist mir der Empfänger des Schreibens gleichgiltig, im zweiten Satze nicht. Wenn ich sage: „Ich schreibe dir“, so ist der Empfänger die Person, in deren Interesse ich geschrieben habe, daher dieser Satz unter Umständen die Bedeutung haben kann: „Ich schreibe für dich, an deiner Statt.“

Wir sehen an diesem Beispiel, wie eine strenge Betrachtung der Form auch den Inhalt eines Ausdrucks am besten verdeutlicht. Solange der formelle Unterschied außeracht gelassen wird, scheinen beide Ausdrücke denselben Sinn zu haben; wenn wir aber die Formverschiedenheit ins Auge fassen, erkennen wir sofort auch einen verschiedenen Sinn.

Das „Präpositionalobject“ ist ein Leidens- und Schmerzenskind der Grammatik. In sämmtlichen deutschen Landen werden keine zwei Gelehrten darüber einig sein, was in jedem Falle als „Präpositionalobject“, was als Adverbialbestimmung zu gelten habe. Das Schmerzenskind aber ist ein Bastard, gezeugt durch die illegitime Verbindung der philosophischen mit der grammatologischen Sprachbetrachtung. Die Präpositionen können zur Bezeichnung des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes, des Zwecks, des Mittels und zu nichts anderem dienen; hieraus schon geht hervor, dass präpositionale Wortverbindungen, wenn sie sich auf Verben oder Adjective beziehen, stets adverbiale Bestimmungen sein müssen, dass sie niemals Objecte sein können.

„Ich zweifle an deiner Treue.“ Wieder fragt sich der Philosoph-Grammatiker: „Was ist der Sinn des Satzes?“ und kommt dadurch zu dem Schluss, „an der Treue“ müsse ein Object sein, die Treue sei ja das Object des Zweifelns. Als ob der Satz lautete: „Ich bezweifle deine Treue!“ Schuster, sagen wir, bleibe bei deinem Leisten; Grammatiker, bleibe bei der Form, und kümmere dich nicht um den Sinn! Du hast festzustellen, was g e s a g t ist, und nicht, was g e m e i n t sein könnte. Gesagt ist: „An der Treue“, und die Präposition „an“ kann nur Ortsverhältnisse bezeichnen; also ist „an der Treue“ Adverbialbestimmung des Ortes. Die Treue ist der Ort, die Stelle, wo mein Zweifel zu suchen ist.

Sollte vielleicht eine solche Betrachtung der reinen Sprachform geistlos sein? Dann müsste die Form selber geistlos sein, und unsere deutsche Sprache hätte das hohe Lob eines Klopstock u. v. a. nicht verdient. Im Gegentheil, durch die Form erschließt sich der Geist der Sprache. Wir treten ein in die Sprachwerkstatt und schauen den sinnlichen Ursprung aller Sprache und aller Erkenntnis. Unsere gesammte Erkenntnis beruht auf sinnlicher Wahrnehmung und erstreckt sich demzufolge auf sinnliche Vorgänge oder Erscheinungen. Das Geistige vermögen wir nur im Bilde und Gleichnis zu ahnen, indem uns sinnliche Erscheinungen als seine Symbole dienen. Ebenso hat das Organ unseres Erkennens, die Sprache, nur Ausdrücke für sinnliche Erscheinungen und Vorgänge; wer etwas Geistiges in Worten ausdrücken will, der ist genöthigt, weil er das, was er sagen möchte, selbst nicht erkennt, sondern höchstens fühlt, im Bild oder Gleichnis zu reden, und muss dem Hörer überlassen, seine Rede zu deuten, was dann je nach dem Grade der Bildung und

der angebornen Befähigung sehr verschieden ausfallen wird. Anders gestaltet sich der Begriff des Zweifels im Kopfe eines schwärmerischen Dichters, als im Kopfe eines Börsenspekulanten. Der Grammatik aber bedeutet das Wort Zweifel „zwei Fälle“, zwischen denen zu wählen ist, also einen äußerlichen Vorgang. Wenn nun ein Zweifel vorhanden ist, wenn „zwei Fälle“ vorliegen, so fragen wir nach unserm obigen Beispiel: „Wo ist der Zweifel, wo sind die zwei Fälle?“ und antworten: „An der Treue, nämlich sofern sie sein oder nicht sein kann.“

In solcher Weise wird uns die Form eines Ausdrucks deutlich, während hingegen die Frage nach dem (metaphysischen) Sinn in unsern Köpfen eine grenzenlose Verwirrung anrichten würde; denn wer vermag zu sagen, was der Sinn eines Ausdrucks ist? Je mehr wir nach dem Sinne forschen, desto mehr erscheint uns die Sprache als ein Mysterium, das uns ebenso geheimnisvoll bleibt, wie unser ganzes Wesen, dessen Adhärenz die Sprache ist.

Noch etliche sogenannte „Präpositionalobjecte“, entnommen aus viel gebrauchten Lehr- und Übungsbüchern. „Wir wollen trauen auf den höchsten Gott“ — „auf den höchsten Gott“ bezeichnet die Richtung unseres Trauens — „und nicht uns fürchten vor der Macht der Menschen“ — hier wird der Ort bezeichnet, wo Furcht in uns entsteht; in beiden Sätzen haben wir also Adverbialbestimmungen und keine „Präpositionalobjecte“. — „An Leben reich ist die Natur“; die Natur ist in mancher Richtung oder Hinsicht reich: also auch hier wird bei schärferer Betrachtung das „Präpositionalobject“ zur Adverbialbestimmung.

Wer aber möchte zur Vertheidigung des „Präpositionalobjects“ anführen wollen, dass wir uns dessen, was wir sagen, nicht klar bewusst sind, dass wir, deutsch gesagt, gedankenlos reden? Und doch, so unglaublich es klingt, ist dies von Becker bis zur Gegenwart der einzige Grund gewesen, der zur Vertheidigung unseres Bastards ins Feld geführt worden ist. Es dürfte wol Zeit werden, dass wir uns nunmehr an klares Denken und deutliches Reden gewöhnen.

Zu welchen Absonderlichkeiten Umschreibungen den Grammatiker führen können, zeigt wol am krassesten das folgende Beispiel. „Ein sanfter Morgenwind zieht durch des Forstes grüne Hallen.“ Der Ausdruck „durch . . . . Hallen“ wird von jemandem für ein Object gehalten, weil man auch sagen könne: „Ein . . . . . . durchzieht des Forstes grüne Hallen.“ Als ob beides dasselbe wäre. Weshalb kann man denn nicht sagen: „Die Kugel durchdringt den Baum“, da man doch sagen kann, dass sie durch den Baum dringt?

Man darf in der Grammatik niemals einen Ausdruck durch einen andern ersetzen oder umschreiben; denn zwei verschiedene Worte haben nie denselben Sinn. Wo die Sprache verschiedene Ausdrücke schafft, da liegen nothwendig verschiedene Gedanken zu Grunde. So wenig aus einem Keim zwei verschiedene Pflanzen hervorgehen können, so wenig kann die Sprache für einen Gedanken zwei Ausdrücke schaffen; jedes Wort ist ein Individuum und als ein solches „nur sich selber gleich“.

Also weg mit dem Bastard, dem „Präpositionalobject“! Anschaulich, fasslich, begreiflich, ergreifend und packend würden unzählige Wendungen unserer schönen Sprache vor dem Geiste dessen aufstehen, dem sie durch das böse „Präpositionalobject“ zu nebelhaften, schwankenden Schemen verblasst sind.

Pädagogische Rundschau.

Aus Berlin. Die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ wird ihre nächste Generalversammlung Mitte Mai oder Anfang Juni d. J. in Weimar abhalten. Für die Tagesordnung sind nach den Verhandlungen des Centralausschusses vom 11. December 1892 vorläufig folgende Gegenstände in Aussicht genommen:

1. Stiftungen für Unterrichts- und Bildungszwecke. Referenten die Herren Rickert und Tews.

2. Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, damit die Resultate des Schulunterrichts gesichert werden und die durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart bedingte Ausgestaltung erfahren, und welche Veranstaltungen dieser Art muss die Gesellschaft f. V. v. V. zur Zeit ganz besonders zu fördern suchen? Referenten die Herren Sagner und v. d. Velde-Görlitz.

3. Die allgemeine Volksschule. Referenten bleiben noch zu bestimmen.

Der Gesellschaft sind in jüngster Zeit zahlreiche Mitglieder beigetreten; u. a. hat der Gemeinderath der Stadt Stuttgart seinen Beitritt erklärt, von den Magistraten einiger anderen größeren Städte ist der Anschluss mit jährlichem Beitrage in Aussicht gestellt.

B. Vom deutschen Ostseestrande. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, sagt die Schrift, also ein Lehrer doch auch nicht. Die Brotfrage und Nahrungssorge ist zwar, solange wir uns mit einem irdischen Leibe in der Welt umhertragen, nicht ganz zu vergessen; jedoch sollte sie, wenn es sich um die höheren geistigen Genüsse handelt, in den Hintergrund treten. Dass dieses leider recht oft nicht geschieht, werden unsere Leser sattsam erfahren haben. Die Sucht gerade nach dem Realen macht schon längst die große Menge für alles Ideale taub und blind. Nicht fragt man, wie ist der Mensch, sondern, was besitzt er. In gewissen Kreisen treten selbst Kenntnisse gegen Gold und Silber zurück. Des Lehrers einzig Gold ist die Morgensonne, sein Silber der Mondenschein. Er tritt weit in den Hintergrund, wenn es sich um Schätze dieser Erde handelt. Dass es nicht politisch richtig und social klug gehandelt ist, die Lehrer zu den Unzufriedenen herabzudrücken, haben wir an anderer Stelle wiederholt betont, und wenn nicht alle Zeichen trügen, so geht bereits eine helle Morgenröthe dem anbrechenden Tage voraus; bald dürfte auch den Lehrern der Tisch gedeckt werden, nicht mit Nachtigallen- und Pfauenzungen, aber auch nicht mit Wicken- und Thränenbrot. Gott gebe, dass es nicht zu spät wird.

Unsere nachsichtigen Leser werden gütigst entschuldigen, dass wir trotz des festen Vorsatzes, der spukhaften Frage der Gehaltsregulirung mindestens 2 Jahre 7 Monate 27 Tage ganz aus dem Wege zu gehen, dieselbe nun doch wieder gestreift haben. Es ist eine sagenhafte Seeschlange, der wir ebenso gern ausbiegen, wie einer breit getretenen Lection über biblische Geschichte von einem Vollblutregulativmagister. Nun denn zur geistigen und geistlichen Brotfrage der Lehrer.

Man sollte meinen, dass dem Lehrer die geistige Nahrung nie verkümmert worden wäre, dass man gerade ihm den Vollgenuss des Gemeinguts der Nation, nämlich die großen Errungenschaften unserer Geistesheroen, welche gleich gewaltigen Berggipfeln über das Hügelwesen gewöhnlicher Menschen hinausragen, gestattet hätte. Mit nichten! — Ältere Lehrer wissen und bezeugen das Gegentheil. Papa Stiehl I. regierte 1854 grausam. Er hing den Lehrern die gut schmeckende Nationalkost recht hoch und setzte ihnen Klosterbrei vor. Nun, die Weltgeschichte hat über seine Handlungsweise und über die seines Socius v. Raumer bereits ihr Urtheil gefällt. Aber die Frage möchten wir gern unsern Lesern unterbreiten: „Wie konnten so feingebildete und hochbegabte Männer glauben, dass sich ein Zeitgeist in ein Taschentuch knüpfen und unter ihrem Stuhlsitze verbergen lassen werde?“ Das wäre ein leichtes Spiel. Das duldet doch kein Geist, der immer in neuen, modernen Mäntelchen durch die Länder des Erdballes streicht und die Welt erdröhnen macht. Freuen wir uns, dass der Zeitgeist gesiegt hat, und dass die Strandlehrer sich wieder der herrlichen Nationalgerichte bedienen dürfen, wenngleich so mancher brave Arbeiter im Weinberge des Herrn den Klosterbacillus zeitlebens nicht loswerden kann.

Auch die geistliche Nahrung wurde den Lehrern unter dem Regime jener strengen Herren ziemlich versalzen. Herr v. Raumer, der Dolmetscher der Regulative, hat in seiner Schulkunde für die Lehrer nichts, als einen Bon auf den Propheten Daniel, der da spricht: „Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz, und die so viele zur Gerechtigkeit weisen, wie die Sterne immer und ewiglich.“ Das ist ja herrlich und prächtig! Dass aber auch Herr v. Raumer glaubte, die Lehrer auf ihrem Wege zum Himmel ihrer Glückseligkeit wegen in eine geistliche Zwangsjacke stecken zu müssen, das war nicht schön. Es war den alten Männern und Volkserziehern gegenüber erniedrigend und unwürdig, wenn sie im Genusse des heiligen Abendmahls controlirt und über ihre Theilnahme an den liturgischen Gesängen oder an dem Morgen- und Abendsegen geheime Conduite geführt wurde. Nicht selten waren sie dem Spotte ihrer Bürger und Bauern ausgesetzt, denn mit Recht sahen letztere in dieser Stellung der Lehrer eine ihnen zugemuthete Unmündigkeit.

Nun, es ist besser geworden. Lessing, Friedrich der Große etc. haben nicht umsonst gelebt und gedacht. Sie sind in ihren Werken noch fortgesetzt die Tirailleure des Zeitgeistes. Ihnen hat auch der Lehrerstand eine gesündere Denkweise zu danken. Der Zeitgeist weiß jedoch auch aus den Reihen der Lebenden seine Bundesgenossen zu finden, und einer derselben ist in der Gegenwart unstreitig der Universitätsprofessor Harnack in Berlin, ein Mann, dessen Namen gegenwärtig unter den Gebildeten aller Länder Europas viel genannt wird.

Professor Harnack hat eine Broschüre über das Apostolicum geschrieben. Auf den Inhalt dieser Abhandlung soll hier nicht näher eingegangen, nur das soll in unserer Rundschau constatirt werden, dass die Schrift von den nachdenkenden Straudlehrern viel gelesen wird. Professor Harnack erscheint nach der erwähnten Arbeit als ein ernster Christ, der alten Theologie ist er ein Dorn im Auge. Mit großer Spannung sieht die gebildete Welt und natürlich auch die ganze Lehrerschaft den Beschlüssen der Generalsuperintendenten entgegen, welche zum 15. Novbr. 1892 zur Stellungnahme in der Sache Harnack nach Berlin berufen waren. Oder sollten sie nicht antworten? — Reden ist Silber, Schweigen ist Gold, vielleicht hat dieses Sprichwort auch hier seine Berechtigung.

Nicht geschwiegen haben bis jetzt die „alte deutsche Adelsgesellschaft" und einige „Kreissynoden", wie die zu Marienwerder. Was haben diese denn erklärt? Nun, nicht mehr und nicht weniger, als dass dem Professor Harnack in Berlin der Lehrstuhl entzogen werden solle, was mit Verbrennen ziemlich gleichbedeutend ist, wenn der Herr nicht Privatvermögen besitzt. Weshalb soll dieser Lehrer an einer deutschen Universität gemaßregelt werden? Nun, weil er als Kenner der alten Kirchenlehre nachgewiesen hat, dass das Apostolicum vor vielen Jahrhunderten „Zusätze" erhalten hat und an andern Stellen wieder anders ausgedrückt gewesen ist. Wie die Angelegenheit nun auch verlaufen möge, die Lehrer dürfen nicht Partei nehmen. Das ist zunächst Sache der Unparteiischen, des Volks. Soll letzteres aber nicht in seinem Indifferentismus das Kind mit dem Bade ausschütten, so ist es hohe Zeit, dass eine weise Vorsicht eine gründliche Prüfung der einzelnen Glaubenssätze anbahnt. Die Wissenschaft kann den Glauben nicht verdrängen, aber die Wissenschaft kann die Glaubensformeln klären und läutern, so sagt mit Recht der Artikel unseres Pædagogiums: „Glauben und Wissen" in Nr. 1 dieses Jahrganges.

Wahrhaft betrübend für die Lehrer am ganzen Ostseestrande und gewiss für die noch viel weiterer Kreise war die Nachricht aus dem Herzen Deutschlands, dass eine ehrbare Hausfrau, Herz, ganz herzlos einem kleinen Knaben durch getrocknete Pflaumen den Dämonbacillus eingeimpft habe, denn Pater Aurelian hat's vor Gericht bezeuget. Zu den vielen Hexenmitteln des Alterthums, um die dämonischen Kräfte heraufzubeschwören, gehört seit 1892 trotz Ben Akiba die Novität, getrocknetes Obst. Wollten wir uns die Sachlage durch Buchstaben klar zu machen suchen, wie sie Herr Pettenkofer in München so populär über die Entstehung der Cholera gemacht hat, so lautet das Exempel einfach: „Nimm das trockene Obst x, suche eine böse Frau y und einen für dämonische Einflüsse empfänglichen Knaben z, so wirst du die Wirkung sehen!" O du himmelblauer See, kennst nicht mein Herzeleid, kennst nicht mein Weh, kann und muss man angesichts solcher Probleme ausrufen. Sadowa konntet ihr, preußische, die Berge von Spichern ihr, bayerische Lehrer, einnehmen, und wenn sie mit Ketten an den Himmel geschlossen gewesen wären; hier steht ihr mit einem dicken Brett vor dem Kopfe und einem großen Utzzeichen von Kreide auf dem Rücken machtlos, rathlos, thatlos. Schon sinkt der Rest eines Jahrhunderts unserer Zeitrechnung wieder in das Meer der Ewigkeit. Der germanische Völkerstamm hat ihm für Freiheit und Recht

blutige Hekatomben darbringen müssen, und jetzt — — — nach solchen Opfern diese Lieder? — Haushoch ist eure Aufgabe für das kommende Jahrhundert, ihr Volkserzieher!

Aus Bayern. Eines der erfreulichsten Ereignisse, welche das Jahr 1892 unserem Lande gebracht hat, vollzog sich am 1. November zu Würzburg mit der Ernennung eines städtischen Schulrathes. Bisher hatte das dortige Schulwesen keine einheitliche Leitung: nun ist sie ihm nach jahrelangen Verhandlungen endlich geworden und zwar in einer Weise, die der wahren Fachaufsicht entspricht. Dieses glückliche Resultat ist namentlich der zielbewussten und lebhaften Thätigkeit des Würzburger Lehrervereins zu danken. Die maßgebenden Herren wollten ursprünglich einen „Akademiker", ließen sich aber endlich herbei, „einen mit allgemeiner wissenschaftlicher Bildung ausgestatteten, seminaristisch vorgebildeten, nachweislich in der Praxis erprobten Fachmann als städtischen Schulrath aufzustellen". Unter den sieben Bewerbern wurde vom Magistrat und dem Gemeindecollegium einstimmig Herr Hugo Klemmert, geb. am 3. Juni 1850 zu Burgsinn in Bayern, gewählt. Zu dem ihm von den Gemeindebehörden bewiesenen Vertrauen gesellt sich das der Würzburger Lehrer, mit denen er 11 Jahre lang Arbeit, Freud' und Leid getheilt hat. Wie deren Vertreter bei der Vorstellung des neuen Schulrathes hervorhob, würden ihn auch die Lehrer gewählt haben, wenn ihnen das Recht zugestanden wäre. — Die seminaristische Vorbildung hat Herr Klemmert in seinem Vaterlande genossen, während er die für seine Stellung ausdrücklich geforderte „allgemein wissenschaftliche Bildung" hauptsächlich dem Wiener Lehrer-Pädagogium verdankt, welches er in den Jahren 1873—76 unter Dr. Dittes' Leitung vollständig und mit bestem Erfolg absolvirte. Die Stellung des neuen Schulrathes ist eine dreifache; er ist:

1. ständiger Beirath des Magistrates für alle Schulangelegenheiten und als solcher Mitglied des Magistrates mit voller Stimmberechtigung in Gegenständen seines Wirkungskreises;

2. ständiger Referent der kgl. Localschulcommission (nur das Referat über den Religionsunterricht bleibt den betreffenden geistlichen Mitgliedern überlassen);

3. kgl. Prüfungscommissär für sämmtliche Würzburger Volksschulen und den diesen gleichstehenden Privatunterrichtsanstalten.

Zur näheren Darlegung dieser Verhältnisse mögen noch die Hauptbestimmungen aus der „Provisorischen Instruction für den städtischen Schulrath in Würzburg" folgen:

„Zum Zweck der einheitlichen, fachmännisch-technischen Leitung und Beaufsichtigung des gesammten Volksschulwesens der Stadt Würzburg (Volksschulen und der diesen gleichstehenden Unterrichtsanstalten) wird ein mit allgemein wissenschaftlicher Bildung ausgestatteter, seminaristisch vorgebildeter, nachweislich in der Praxis bereits erprobter Fachmann als städtischer Schulrath aufgestellt.

Der städtische Schulrath ist ständiger Beirath des Magistrats für alle Schulangelegenheiten und als solcher Mitglied des Magistrats mit voller Stimmberechtigung in Gegenständen seines Wirkungskreises.

Als ständiger Referent der kgl. Localschulcommission hat der städtische Schulrath die Verhandlungs- und Berathungsgegenstände vorzubereiten, vorzutragen und für den Vollzug der Beschlüsse zu sorgen; die Erledigung der zur collegialen Berathung nicht geeigneten Arbeiten der kgl. Localschulcommission liegt ihm ebenfalls ob.

Für die Amtsführung des Schulraths als kgl. Prüfungscommissär, dann in den Schulsachen, welche dem Wirkungskreise der kgl. Districts-Schulinspectoren vorbehalten sind, bemessen sich dessen Rechte und Pflichten nach den Allerhöchsten Verordnungen, den Normativen der Höchsten Stelle und den Anordnungen der kgl. Kreisregierung.

Die Inspection der dem Stadtmagistrat unterstellten Erziehungs- und Unterrichtsanstalten hat der städtische Schulrath auszuüben.

Die dem städtischen Schulrath zukommende Leitung und Beaufsichtigung des gesammten Schulwesens der Stadt hat sich auf die inneren und äußeren Schulverhältnisse zu erstrecken.

Bei der Leitung des Schulwesens hat der Schulrath auf ein gleichmäßiges und einheitliches Zusammenwirken der einzelnen Lehrkräfte bedacht zu sein.

Zu diesem Zweck kommt ihm insbesondere die Befugnis zu, das gesammte Lehrpersonal aller oder einzelner Sprengel zu gemeinsamen Besprechungen über Fragen des Unterrichts und der Erziehung zu berufen."

In Österreich wurde während der letzten Tage des abgelaufenen Jahres von den freisinnigen Elementen das 25jährige Jubiläum der Staatsverfassung (vom 21. December 1867) gefeiert. Wie natürlich wurde dabei auch der Volksschule vielfach gedacht, und die Wiener „Volksstimme" veröffentlichte u. a. folgenden Ausspruch:

„Alle demokratischen Bestrebungen sind vergeblich, ja gemeinschädlich, wenn sie nicht in erster Linie und mit ganzer Kraft auf die geistige Bildung und sittliche Erziehung des Volkes, des ganzen Volkes, gerichtet sind. Ohne diese Grundlagen vernünftiger Selbstbestimmung sind alle Volksrechte und Volksfreiheiten haltlos und den ärgsten Missbräuchen ausgesetzt. Selbst der Absolutismus, wenn ein aufgeklärtes und menschenfreundliches Oberhaupt an seiner Spitze steht, kann die Cultur und Wolfahrt eines Staates mächtig heben; die Demokratie aber, wenn sie nicht auf allgemeiner Volksbildung ruht, führt unfehlbar zur Verwilderung, zum Elend, zur Knechtschaft.

Daher muss jeder wahre Demokrat, das heißt jeder aufrichtige und einsichtsvolle Volksfreund, in erster Linie alle jene Unternehmungen fördern helfen, welche auf geistige und sittliche Hebung der großen Massen gerichtet sind, wozu als unentbehrliche Vorbedingung auch die Verbesserung der materiellen Verhältnisse gehört; besonders aber muss er die Volksschule wie seinen Augapfel hüten, mit aller Kraft unterstützen und mit unwandelbarer Treue gegen ihre Feinde vertheidigen. Daher kann sich auch die echte Demokratie niemals mit solchen Parteien verschmelzen, welche für fortschrittliche Institutionen, besonders für die Volksschule, stets nur schöne Worte, niemals aber große Thaten haben, ja aus Opportunismus und selbstsüchtigen Interessen bereit sind, das im Stiche zu lassen, zu verrathen und zu verkaufen, was sie einst als ihr heiligstes Anliegen proclamirt haben und so gern als Folie ihrer Popularität benutzen. Noch sind wir weit davon entfernt, dass unsere, vor einem Viertel-

jahrhundert mit so großen Hoffnungen unternommene Schulreform durchgeführt wäre, und jedes, auch das ärmste Kind Mittel und Gelegenheit hätte, die ihm verliehenen Geisteskräfte zu seinem eigenen und der Gesammtheit Nutzen gehörig auszubilden; es macht sich sogar mehr und mehr ein Rückfall in die bildungsfeindliche Vergangenheit bemerkbar. Und darum ist auch die Zeit noch nicht gekommen, wo es möglich wäre, die Demokratie zu verwirklichen. Aber sie vorzubereiten, vorzubereiten durch geistige und sittliche wie materielle Hebung des Volkes, namentlich auch durch werkthätige Förderung der Schule, dazu ist es alle Tage Zeit, ja hohe Zeit. Dittes."

Der „Verein zur Pflege des Jugendspieles" in Wien gibt „Mittheilungen" in zwanglosen Heften heraus, welche der guten Sache dienen sollen, und von denen bisher die erste erschienen ist; um den Inhalt dieser Mittheilungen thunlichst reich zu gestalten und über alles, was auf diesem Gebiete vorgeht, dem interessirten Publicum zu berichten, wäre es erwünscht, von recht vielen Seiten — und dies ganz besonders aus Österreich — Nachrichten über Einschlägiges zu erhalten. Daher bittet der Vereinsausschuss Behörden, Corporationen, Schulverwaltungen, Vereine, Private, welche den guten Zweck zu fördern bereit sind, um entsprechende Nachrichten, welche bestens benützt werden sollen und einerseits den Wiener Verein belehren und fördern, andererseits durch Verwertung in den „Mittheilungen" dem gemeinsamen Zwecke dienen werden.

Die bezüglichen Sendungen werden erbeten direct an den Redacteur der „Mittheilungen", Dr. Leo Burgerstein, Wien 7/1, Kaiserstrasse 24.

Nr. 1 der „Mittheilungen" steht, soweit der Vorrath reicht, gern zu Diensten.

Aus der Fachpresse.

28. „Die Zucht muss wortkarg sein" (R. Börner, C. 58 Bd., IV.). „Ist auf der höheren Stufe das Verhalten des Zöglings eine unwürdige gewesen und er dadurch unter die Grenze des sittlichen Standpunktes, der von ihm vorausgesetzt werden darf, gesunken, so soll die Zucht durch einen kurzen, beschämenden, das Ehrgefühl treffenden Verweis den Zögling zur Besinnung bringen und ihn zum Nachdenken über sich selbst veranlassen." Empfehlenswertes Mittel: Sprich- oder Dichterwort — in einem solchen „tritt dem Kinde die Macht der Wahrheit im Gewande der Schönheit hoheitsvoll entgegen; sie wirkt Beschämung und bringt zur Besinnung. Wenn die Eltern dem Kinde zu verstehen geben, dass sie Besseres von ihm erwarteten und sich in ihm getäuscht haben, wenn das erregte Missfallen im Erzieher den Zögling zur Überzeugung hinlenkt, er sei unter die Linie seiner wahren Befähigung herabgesunken, dann wirkt diese indirecte Anerkennung so belehrend auf sein Ehr- und Schamgefühl, dass er sich künftig selbst mehr in Zucht nehmen wird." Mit schätzenswerten Beiträgen zur Erkenntnis der Kindesnatur.

29. Das Recht der Volksschulaufsicht (E. v. Sallwürk, DBl. 1892, 44. 45). Kritik an den Verhandlungen der württembergischen Kammer im Mai 1891. In dieser Körperschaft „ist der Gedanke, die Schule gehöre dem Geistlichen, so festgerostet, dass es ohne Widerspruch hingehen konnte,

wenn der Schulmann für die Schule ein Laie genannt wurde". „In der ganzen Verhandlung wurde nie von den Lehrern als Fachmännern gesprochen, welche ein natürliches Recht auf die Aufsichtsämter in der Volksschule haben"; der Minister leugnete dieses Recht geradezu! — S. findet vier „typische" Züge oder Erscheinungen „in der Behandlung unserer Frage" (von „mittelalterlichem Standpunkte" aus): 1. „Man untersucht nicht, was die Sache verlangt, sondern man sucht nur das angebliche historische Recht gewisser Stände, die bei sachgemäßer Ordnung der Angelegenheit vielleicht eine Einbuße an Macht und Einfluss erleiden könnten, sicherzustellen." 2. „Das Recht des geistlichen Standes auf die Schulaufsicht leitet man aus altbewährten Principien, aus gesetzlichen Nothwendigkeiten her; das Recht des Lehrerstandes beruht nur auf der haltlosen Grundlage ‚persönlicher Wünsche'!" 3. „Man setzt den Lehrerstand mitten zwischen die streitenden Gewalten der Kirche und des Staates." 4. „Man wirft jedes leidenschaftliche Wort, das einem Lehrer entfährt, in die Wage; aber man fragt nicht, ob nicht ein gekränktes Recht diese Leidenschaft entzündet habe." — Wenn aber — meint S. am Schlusse — die Ansprüche der Volksschullehrer auf genügende Berufsbildung erfüllt sind, wird die Wahl der Aufsichtsbeamten aus der Lehrerschaft „selbstverständlich erscheinen" — und „dann wird endlich auch der Pädagogik ihr Recht werden".

30. Die politische Stellung des Volksschullehrers (Bern 1892, 46). Der Lehrer „soll erfasst werden von dem vorwärtsdrängenden Zug der Zeit, soll den Muth des freien Denkens erobern, ernstlich und redlich Hand anlegen zur Lösung der Aufgaben seiner Zeit". „Wenn die Lehrer regen Antheil nehmen an den Bestrebungen, welche die Aufrichtigsten, Unerschrockensten und Besten der Nation vertreten, dann sind sie echte Jünger Pestalozzi's und Diesterwegs. In diesem Sinne soll der Lehrer ein Politiker sein, wenn das Wort soviel bedeutet, als dafür kämpfen, dass die Grundbedingungen einer wahren Erziehung erreicht werden." Pestalozzi und Diesterweg waren Politiker.

31. Wie der Sprachunterricht die Sprachfertigkeit fördern soll (Fr. Branky, Deutscher Lehrerfreund*) 1892, 20). „Das fortwährende Unterbrechen des kindlichen Ausdrucks, und dass man in einem fort dem Anfänger in die Rede fällt und durch lauter Fragen die Schuljugend nicht zur Sammlung und Besinnung kommen lässt, das ist ein großer Hemmschuh der Redegewandtheit. Man beschränke die fragende Lehrform auf das nöthige Maß." „Die Beispiele müssen in der weitaus größten Menge von Einzelfällen aus dem Sprachbewusstsein des Schülers aufgestellt werden, aus dem Schatze seiner Gedanken, aus dem Inhalte seiner Rede, bei genetischer Entwickelung des Lehrganges, so dass er das zu Lernende gleichsam aus sich selbst finde. Er muss dann prüfen, ob sich das auch in der Sprache der anderen, in den Erzählungen u. s. w. seines Lesebuches vorfinde." „Nur soviel des grammatikalischen Wissenstoffes gehört in die Volksschule, als nothwendig ist, dass der Schüler die Schulsprache mit Bewusstsein richtig spreche und schreibe. Die grammatischen Belehrungen sind nur dort in ausgiebigerem Maße heranzuziehen, wo die Sprache des Schülers, die Sprache der Landschaft von der Schulsprache (d. i. dem Allgemeindeutschen) abweicht." Ein einmal in Rede gestellter Gegenstand soll nach allen seinen Eigenschaften, Bewegungen, Zuständen,

*) Znaim (Mähren), jährlich 24 Nrn. für fl. 2.50.

zeitlichen und örtlichen Beziehungen untersucht werden.“ Orthographie: „Man lasse dem Schreiber Freiheit, wo es auf Unwesentliches ankommt. Ob er zu Grunde richten schreiben will oder zugrunde richten, morgens oder Morgens u. s. f., das soll uns so alles eins sein, wie wenn das Wort mit etwas blasserer und ein andermal mit etwas schwärzerer Tinte dargestellt wird.“

32. Die neuere Sprachentwickelung in der deutschen Schweiz (J. H., Aarg. 1892, 17). H. bekennt sich zu den Grundsätzen einer sehr beachtenswerten Schrift von O. v. Geierz (der deutsche Unterricht soll von der Mundart ausgehen — durch Vergleichen und Entgegenstellen das Gefühl für den Unterschied der Schriftsprache von der Mundart wecken und ausbilden — die Schriftsprache in allen Theilen, im Lautlichen, in der Flexion, der Syntax, dem Stil zunächst nicht anders als im Vergleich mit der Mundart behandeln); aber es ist vorauszusehen, dass sie noch lange fromme Wünsche bleiben werden“. „Welches Lehrerseminar der deutschen Schweiz darf sich heute rühmen, diesen Forderungen zu genügen?“ (Die Lehrerbildungsstätte wäre doch „die Nächste dazu!“) Und warum nicht? Weil die große Masse der Deutschschweizer gleichgiltig gegen die deutsche Schriftsprache ist. („Wir sind vom Bewusstsein des Wertes unserer eigenen Sprache nicht durchdrungen.“ Die deutsche Schriftsprache erfährt im Jugendunterricht bei weitem nicht die Pflege, welche ihr gebürt.)

33. Erklärung geographischer Namen (K. Ganzenmüller, ADL. 1892, 44. 45); zugleich Einprägen der wichtigsten Ausspracheregeln für die vorkommenden Fremdsprachen. Einwand: „Die Vorführung der einfachen Ausspracheregeln des Italienischen, Spanischen, Dänischen möge noch angehen: dagegen diejenigen des Portugiesischen, Französischen, Englischen würden zuviel Zeit in Anspruch nehmen.“ Entgegnung: „Die dargelegte Behandlungsweise ist nicht nur anregender und geistbildender als jene, nach welcher man die Aussprache jedes Namens mechanisch erlernen lässt, sondern durch dieselbe wird die Einprägung ungewohnt klingender Benennungen wesentlich erleichtert.“ Ferner: „Durch ein solches Verfahren wird es gelingen, den Schüler so selbstständig zu machen, dass er alle ihm nach seiner Schulzeit in Zeitungsblättern, Zeitschriften etc. vorkommenden fremdländischen geographischen Benennungen richtig auszusprechen vermag.“

34. Das Zeichnen in der Volksschule (R., Schw. 1892, 44). Das Leben der Gegenwart fordert vom jungen Menschen vor allem gesunde, geübte Sinne und eine geschickte Hand, selbstständiges Denken und die Fähigkeit, dem Producte der Arbeit durch gebildeten Geschmack und geschulten Willen Maß und Form zu verleihen.“ „Die Volksschule hat im ganzen genommen noch wenig verspürt von diesem neuen Zug der Zeit, noch wenig geleistet an dem nothwendigen Unterbau, insonderheit eines rationellen Zeichenunterrichts. Wo fehlt es da?“ Hauptsächlich an der Bildung der Lehrer. „Die fachliche und methodische Tüchtigkeit der Lehrerschaft hält nicht Schritt mit den gesteigerten Anforderungen der Zeit.“ Es mangelt dem Lehrer „gründliche Sachkenntnis, Beherrschung des Fachgebiets und Einsicht in den organischen und methodischen Aufbau des Fachunterrichts“ — die Fähigkeit, „mit Freiheit und Selbstständigkeit seinen Lehrgang sich zurecht legen und mit Lust und Erfolg wirken zu können.“ Aber diese Fähigkeit könne sich der Lehrer erwerben durch das Studium eines jüngst erschienenen Buches über den

„Zeichenunterricht in der Volksschule, herausgegeben von einer Commission bernischer Schul- und Fachmänner“. (Verleger, W. Kaiser in Bern.)

Bei Zangenberg & Himly in Leipzig ist unlängst eine größere Broschüre (84 Seiten) unter folgendem Titel erschienen: „Die Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt, mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig. Eine geschichtlich-statistische Zusammenstellung von Julius Beeger, Director der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig.“ — Es handelt sich hier um eine für die gesammte Schulwelt aller Stufen und für die Ehre der ganzen deutschen Nation höchst wichtige Angelegenheit, und wir hoffen daher, dass diese Schrift des hochverdienten Gründers und Directors der Comenius-Stiftung in den weitesten Kreisen ernste Beachtung finden werde.

Das Bibliographische Institut in Leipzig und Wien hat vor kurzem den ersten Band der zweiten, gänzlich umgearbeiteten, mit vortrefflichen Abbildungen versehenen Auflage von „Brehms Thierleben“ versendet.

Soeben erhalten wir die zweite, sorgfältig durchgesehene und vorzüglich ausgestattete Auflage der ausgezeichneten Schrift: „Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie“ von Dr. Adolf Jos. Pick, Wien, bei Manz.

Recensionen.

Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Zweiter Band. Erste Abtheilung. Stuttgart, Cotta. 611 Seiten.

Dieser Band bringt Folgendes: Die christliche Erziehung in ihrem Verhältnisse zum Judenthum und zur antiken Welt, von Prof. Dr. theol. Gustav Bauer, Geh. Kirchenrath in Leipzig (†); Die Erziehung im Mittelalter, von Prof. Dr. Herm. Masius, Geh. Hofrath in Leipzig; Die Universitäten im Mittelalter, von Prof. Dr. Otto Kaemmel, Rector des Nicolaigymnasiums in Leipzig; Jüdische und muhamedanische Erziehung, von Prof. Dr. theol. Gustav Bauer, Geh. Kirchenrath in Leipzig (†). — Es lässt sich a priori erwarten, dass diese historischen Darstellungen, von dreien der ersten Pädagogen Deutschlands ausgeführt, hohen Ansprüchen genügen werden, und bei eingehendem Studium findet man diese Erwartung in reichem Maße bestätigt. Besonders verdienen die Arbeiten von Masius und Kaemmel wegen ihrer auf Quellenforschung gestützten wissenschaftlichen Gründlichkeit, ihres umfassenden Inhaltes und ihrer vielfach neuen Aufschlüsse das größte Lob. Die Abhandlungen Bauers tragen einen mehr paränetischen Charakter und sind wissenschaftlich nicht gerade von hervorragendem Werte. Was die Gesammtanlage des Werkes betrifft, so möchte man eine strengere Planmäßigkeit und ein genaueres Zusammengreifen der Abschnitte wünschen. Theilweise sind diese nicht scharf voneinander abgegrenzt, und andererseits lassen sie manches Wichtige beiseite, weil vermuthlich keine genaue Vertheilung der Stoffe unter den Mitarbeitern stattgefunden hat. So ist insbesondere das so bedeutsame Bildungswesen der Araber in Spanien ganz übergangen worden. Dasselbe kann zwar nachgetragen werden, hätte aber der chronologischen Ordnung und des inneren Zusammenhanges wegen unbedingt in d i e s e n Band gehört. Doch auch so wie er vorliegt, ist er ein höchst lehrreiches, dankenswertes und respectables Werk deutscher Gelehrsamkeit.

M.

Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. 608 S. Berlin, Wilh. Schultze. Preis 7 M. 50 Pf.

— Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. II. Theil f. d. Mittelclassen. 48. Aufl. Ebenda.

— Die deutsche Wortbildung für den Schulgebrauch. Ebenda. 30 Pf.

— Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 5. Aufl. Ebenda. 1 M. 35 Pf.

Von diesen vier genannten Werken sind 1, 2, 4 in der Lehrerwelt längst bekannte und geschätzte Lern- und Hilfsbücher, 3 dagegen eine neue Erscheinung, und darum wollen wir auf sie die Aufmerksamkeit unserer Leser hinlenken. Es ist nicht leicht, deutsche Wortbildung zu lehren. Auf Schritt und Tritt muss man auf alte, längst verklungene Sprachformen hinweisen und andererseits verlockt Laut- oder Sinnähnlichkeit nur zu schnell, ganz Verschiedenartiges aneinanderzureihen. Eine Deutung ist von dem Laien gewöhnlich bald gefunden. Man braucht ja nur ein paar Zwischenglieder zu substituiren. Die Schwierigkeit, Wortbildungen zu lehren, ist nur dann eine geringe, wenn man

sich darauf beschränkt, sie als bloße Vorstufe der Orthographie aufzufassen. Das will Engeliens Leitfaden nicht. Er geht auf die wichtigsten Gesetze des Lautwandels ein und wählt andererseits solche Beispiele, die zwar Fernliegendes einander nahebringen, aber doch keine Kenntnis der älteren Formen unserer Sprache voraussetzen. Auf diese geschickte Wahl der Beispiele möchte der Referent den Accent legen, wenn er das Eigenartige des Büchleins betonen sollte. Da es zugleich ein methodisch gegebener Abriss ist, gibt es Fingerzeige, wie man in der Schule den Stoff behandeln muss. Ausgehen vom Beispiel und vom Leichteren, hinlenken zum Selbstfinden der Regel, durch Wiederholungen das Gefundene festhalten, das Neue mit Verwandtem verbinden und von Ähnlichem trennen: das ist der Weg, den das Büchlein einschlägt. Beispiel, Lehre und Übung wechseln. Wer tiefer in die Wortbildungslehre eindringen will, findet das Wissenswerte (z. B. auch über Lehnwörter, Volksetymologie u. s. w.) in des Verfassers Grammatik der nhd. Schriftsprache.

—r.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch, V. Theil. 5. Aufl. Berlin, Schultze. 2 M. 40 Pf.

Der fünfte Theil dieses Lesebuches enthält Prosaisches und Poetisches, Lyrisches, Episches und Didaktisches, Sagen, Erzählungen und Abhandlungen, Naturkundliches, Geographisches und Geschichtliches in bunter Reihenfolge und Abwechselung. Vielleicht mancher liebte statt dieser Anordnung eine Zusammenstellung des Gleichartigen zu Gruppen. Die Auswahl bietet viel Neues und Interessantes und zwar stets aus den Quellen. Wir denken da an die mit großem Geschick ausgewählten Romanbruchstücke (Dahn, Freytag, Scheffel u. s. w.), die ein geschlossenes Ganzes bilden, an die culturgeschichtlichen Werken entlehnten Abschnitte (z. B. aus Riehl, Schwebel, Kohl, Volck etc.) und — um auch einzelnes zu nennen — an die hübsche lehrreiche Schilderung „Das Werden und Wachsen der deutschen Kaiserstadt“ von Rodenberg. Manches freilich ist ziemlich schwer oder liegt dem jugendlichen Interesse etwas fern (z. B. über das Alter von Grimm, Feld und Wald von Riehl). Auch manche Anmerkung ließe sich anders und zwar besser, genauer geben (z. B. Lausitz [362], eine zwischen Oder und Elbe gelegene Landschaft. Pallium, ein Mantel, bes. Bischofsmantel [S. 267], oder S. II Anhang: Auersperg ließ sich zu „Tyrol“ (?) häuslich nieder), ebenso manche Biographie (z. B. die Brentanos; muss es doch dem Schüler herzlich gleichgiltig sein, alle die vielen Städte kennen zu lernen, wo sich dieser Dichter nacheinander vorübergehend aufhielt).

W.

Rudolf Franz, Der Aufbau der Handlung in den classischen Dramen. Bielefeld und Leipzig 1892, Velhagen & Klasing. Preis 4 Mk. 50 Pf.

Der Verfasser erläutert den Titel seines Hilfsbuches zur dramatischen Lectüre auf S. 2 der Vorrede. Nicht sämmtliche classischen Dramen werden ihrem Aufbau nach untersucht, sondern zumeist nur Schuldramen; Aristophanes, Molière z. B. werden nicht besprochen; dagegen auch einige Dramen zergliedert, die in höheren Schulen bislang nicht gelesen werden, andererseits Dramen, wie Uhlands Herzog Ernst, der wol in den Schulen gelesen wird, aber doch nicht gut zu den classischen Stücken gezählt werden kann. Der Titel sollte also präciser lauten. Die behandelten Dramen sind einige Werke des Äschylos, ferner Sophokles, die Iphigenia auf Tauris von Euripides, die meisten Dramen Shakespeares (S. 180—308), die Dramen Lessings, einige Dramen Goethes und die Schillers, ferner Kleists Prinz von Homburg und Uhlands Herzog Ernst. Warum nicht auch das eine oder andere Werk Grillparzers analysirt worden, sagt uns der Verfasser S. 91. — Die Art der Analyse entspricht der Freytags in seiner Technik des Dramas oder der Unbescheids in seinem Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lectüre. Der Verfasser wahrt sich aber die Selbstständigkeit des Urtheils, wie zahlreiche Anmerkungen zeigen, in denen er mit den genannten Männern in Widerspruch steht. Die Literatur beherrscht Dr. Franz vollständig. Zeugnis dafür ist besonders der allgemeine Theil seines Buches, der sich mit der Theorie des Dramas und dem

Aufbaue desselben bei den verschiedenen Völkern beschäftigt. Die Entwickelung macht da einen um so günstigeren Eindruck, als sie sich von der Verstiegenheit so mancher Schulerläuterung fernhält. Man vergleiche nur die hier gegebene Analyse der Goetheschen Dramen mit dem, was z. B. Klaucke oder Laas bieten oder besser was sie vor und von den Schülern erläutert haben wollen. W.

Hermann Jänicke, Die deutsche und die brandenburgisch-preußische Geschichte. Für die mittleren Classen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. 2 Theile. Berlin 1892, Weidmann. Preis 2 Mk. 70 Pf.

Die vorliegenden zwei Bändchen gliedern den Stoff in der Weise, dass das erste die deutsche Geschichte bis zum Jahre 1648, das andere die brandenburgisch-preußische Geschichte bis 1648 für sich und von da an im Zusammenhang mit der deutschen Geschichte erzählt. Die Geschichte einiger Provinzen vor ihrer Vereinigung mit Preußen wird in Anmerkungen dort skizzirt, wo im Texte die Art ihrer Verbindung mit dem Stammlande berichtet ist. Die Auswahl des historischen Stoffes und des Zahlenmateriales entspricht der Bildungsstufe, für welche der Leitfaden bestimmt ist, die Darstellung selbst ist übersichtlich gegliedert, das Verständnis bezweckend und sprachlich so, dass sich ein Schüler sie aneignen kann, ohne geziert oder über sein Alter zu sprechen. Hervorheben wollen wir als pädagogisch wertvoll die „Rückblicke“ auf größere Abschnitte der Geschichte, die der Altersstufe entsprechende Erläuterung den Schülern unklarer Begriffe (z. B. Socialismus), die Hervorhebung dessen, was eine Periode Bleibendes geschaffen und inwiefern sie befruchtend auf spätere Zeiten gewirkt hat (z. B. die große französische Revolution). Im einzelnen wird sich an dem Leitfaden vielleicht noch manches verbessern lassen. So sollte z. B. Guillotin nicht der Erfinder der Guillotine genannt werden; pragmatische Sanction ist mit „kaiserliche Verordnung“ nicht sinnrichtig verdeutscht. Der Rastatter Gesandtenmord sollte gemäß dem Stande der Forschung nicht so apodiktisch den Österreichern in die Schuhe geschoben werden. W.

M. v. Babo's synchronistische Tafeln für den Geschichtsunterricht (Deutschland, Frankreich, England vom 9.—19. Jahrhundert). 5 Tafeln à 60 Pf. Berlin, Reimer.

Diese synchronistischen Tafeln benützen für die Zwecke einer leichteren und dauernden Einprägung des Geschichtsstoffes (eigentlich blos der Kriegsgeschichte) die Farbe, die Art der Raumvertheilung und gewisse graphische Zeichen, die in der sinnlichen Anschauung bequem haften. So bezeichnen voneinander sich abhebende Farben und Farbentöne die einzelnen Völker, kleinere oder größere Räume die Dauer der Regierung der Fürsten, ein verticaler rother Streifen innerhalb des „Fürstenraumes“ einen Bürgerkrieg, der lichtere oder dunklere Farbenton die geringere oder größere Bedeutung eines Regenten u. dgl. Als besonders lehrreich (insbesondere für die Cabinetskriege des 18. Jahrhunderts) müssen wir die Art bezeichnen, wie Babo die Verbündeten in den Kriegen, die gewonnenen oder verlorenen Schlachten der sinnlichen Anschauung vorführt. Darin liegt unseres Erachtens ein großer Fortschritt der graphischen Methode. Die Tafeln können als ein brauchbares Hilfsmittel jeder Art Schule empfohlen werden. —r.

Dittmar, Geschichte des deutschen Volkes. 11.—13. Lieferung. Heidelberg, Winter. à 1 M.

Mit der 11. Lieferung beginnt der Schlussband der von Dittmar begonnenen deutschen Geschichte, die nach des Verfassers Tode Emil Stutzer in Barmen, vortheilhaft bekannt durch seine „Übersichten der preußisch-deutschen Geschichte für die oberste Stufe des Geschichtsunterrichtes“ (Hannover 1892, Hahn) fortsetzt. Die drei bis jetzt erschienenen Lieferungen des III. Bandes behandeln die Vorgeschichte Brandenburg-Preußens und die Zeit von 1648 bis ca. 1794. Im Mittelpunkte steht die Gestalt Friedrichs des Großen. Umfasst

doch die Darstellung seiner Regierung ungefähr 140 Seiten von den 336 Seiten der drei Lieferungen! Die Darstellung liest sich leicht. In der Stoffauswahl beschränkt sich der Verfasser nicht auf die politische Geschichte, sondern verwebt in sie auch ein gut Stück Culturgeschichte. So sind z. B. die Ideen und Fortschritte, die Hauptgestalten des Aufklärungszeitalters trotz aller Kürze sehr anschaulich und lebenswahr gezeichnet. Wenn auch, wie dies in einer deutschen Geschichte seit 1648 nicht anders sein kann, Preußen im Vordergrund der Darstellung steht, so sind doch auch die anderen deutschen Staaten nicht übergangen. In kleinen Bildern werden uns die Regenten sämmtlicher Kleinstaaten des 18. Jahrhunderts nach ihren Vorzügen oder Gebrechen, nach ihrer Stellung zu ihren Unterthanen und dem Nationalgedanken vorgeführt. Auf diese Skizzen glauben wir besonders aufmerksam machen zu sollen.

W.

Dr. Mathias Wretschko, Vorschule der Botanik für den Gebrauch an höheren Classen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Fünfte mit der vierten gleichlautende Auflage. Mit 156 in den Text gedruckten Holzschnitten. Wien, Druck und Verlag von Carl Gerolds Sohn. XIX und 220 Seiten. Preis in Leinwandband 1 fl. 40 kr.

Dr. Wretschko ist als Methodiker in der Botanik genugsam bekannt, und man konnte daher aus seiner Feder ein vorzügliches Werk erwarten. Der Umstand, dass dieser Disciplin eine sehr beschränkte Zeit an den Mittelschulen zugewiesen ist, nöthigte den Verfasser, an den früheren Auflagen Kürzungen vorzunehmen, die dem Unterrichte nur zum Vortheil gereichen werden. Die Morphologie, Anatomie und Biologie ist bei der systematischen Besprechung an passenden Stellen eingestreut. Die Eigenthümlichkeiten der Pflanzenfamilien sind eingehend und doch nicht weitschweifig an einigen Vertretern klar gemacht. Die Darstellung ist nicht schematisch trocken gehalten, sondern liest sich sehr schön und anziehend. Besonders möchten wir auf viele, durch Kleindruck gekennzeichnete Daten aufmerksam machen, welche auf Verbreitung, Gebrauch. Nutzen oder Schaden hinweisen. Die Ausstattung ist sehr schön und der Text durch höchst gelungene, meist Originalabbildungen sehr gut erläutert.

C. R. R.

Naturkunde für die Oberstufen der Mädchenschule. Ausgewählt und methodisch bearbeitet von A. Krebs, Hauptlehrer an der Töchterschule zu Mühlhausen i. Th. Mühlhausen i. Th., Druck und Verlag von G. Danner. V u. 64 Seiten. Preis 80 Pf.

Der Verfasser bietet in dem vorliegenden Büchlein keine systematische Physik oder Chemie, sondern er nimmt aus der Naturkunde das heraus, was für Mädchen besonders praktisch erscheint. Wir finden daher einen Abschnitt über die Luft, Belehrungen über den Schall, das Wasser, das Feuer, die Erde, endlich über Magnetismus und Elektricität; manche Partien, die für eine allgemeine Bildung als nothwendig angesehen werden, wird man vermissen. Das was geboten ist, ist klar und leicht verständlich dargestellt und auch zweckmäßig illustrirt. Eine eminent praktische Bedeutung hat der letzte, fast die Hälfte des Büchleins umfassende Theil, naturkundlicher Unterricht für die Oberstufe, in welchem Nahrungsmittel, Gewebestoffe etc. behandelt sind. Bei der beschränkten Zeit, welche leider zumeist der Naturkunde an den Mädchenschulen zugewiesen ist, wird wol mancher Lehrer mit dem Gebotenen sein Auskommen finden oder sich damit bescheiden müssen; in vielen Fällen wird er aber über den Rahmen des Buches hinausgehen und manches Interessante und auch für das praktische Leben Wichtige hinzufügen müssen.

C. R. R.

Ausländische Culturpflanzen. Für die Hand des Lehrers zum Gebrauch beim naturgeschichtlichen Unterricht auf der Oberstufe mehrclassiger Volks- und Bürgerschulen bearbeitet von W. Wölkerling. Mit 27 Abbildungen. Berlin, Verlag von Oswald Seehagen. IV u. 52 Seiten. Preis 80 Pf.

Theils aus dem Buche der Erfindungen, theils aus anderen einschlägigen Werken (wozu wol das epochemachende Werk von Zippel und Bollmann das Meiste beigetragen haben dürfte) hat der Verfasser in gelungener Weise ein billiges Handbuch für den Lehrer zusammengestellt, welches diesem gewiss viel Nutzbares bieten wird. Es sind zunächst nur jene ausländischen Culturpflanzen (26) aufgenommen, welche im Haushalte eine praktische Verwendung finden, und bei denselben ist stets außer der Beschreibung und Angabe des Anbaues auch die Fabrication der daraus bereiteten Stoffe und Nahrungsmittel kurz angegeben. Das Buch bietet also das wichtigste Wissenswerte. Die beigegebenen Abbildungen sind gut. C. R. R.

Vierzig Präparationen für den Unterricht in der Pflanzenkunde. Ausführliche Lectionen und Entwürfe für Landschulen und die mittleren Classen der Stadtschulen. Ausgearbeitet und nach methodischen Grundsätzen zusammengestellt von H. Baehr, Rector. Breslau, Verlag von Max Woywod. IX u. 110 Seiten. Preis 1 Mk. 50 Pf.

Aus der Schulpraxis heraus hat der Verf. die wichtigsten Pflanzen aus allen Abtheilungen des Pflanzenreiches zusammengestellt und dieselben so besprochen, wie sie der Lehrer in der Schule besprechen soll, so dass die Morphologie und selbst das Verhältnis der Pflanzen zur Mitwelt von den Kindern klargestellt wird. Manche Pflanzen, die in verschiedenen Jahreszeiten Blüten und Früchte zeigen, kommen aus diesem Grunde mehrmals zur Besprechung, so z. B. die Kiefer. Überhaupt sind die Pflanzen, wie selbstverständlich, nach den Monaten (April bis September) geordnet. Die Durchführung des Planes ist sehr gelungen und insbesondere für Anfänger im Lehramte sehr lehrreich. Das Büchlein, welches sehr hübsch ausgestattet ist, aber leider keine Abbildungen enthält, ist empfehlenswert. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über den Einfluss Preußens auf das deutsche Schulwesen.*)

Von ***Richard Köhler****-Coburg.*

Wie die Geschichte der verschiedensten Völker zeigt, steht das Erziehungswesen derselben mit ihrer gesammten übrigen Cultur in der innigsten Verbindung und Wechselwirkung; es hebt sich mit ihr, es sinkt mit ihr. Steht das Geistesleben einer Nation in reicher und vielseitiger Blüte, so spiegelt sich dies auch in ihrer Pädagogik wieder. Schlagen dagegen die Bestrebungen eines Volkes eine einseitige Richtung ein, so pflegt ihr auch das Erziehungwesen zu folgen.

Unverkennbar hängt auch die classische Periode unserer Literatur mit der classischen Periode unserer Pädagogik aufs engste zusammen. Allerdings begann die Blüte der deutschen Literatur bereits vor der des deutschen Erziehungswesens, wie andererseits diese die erstere überdauerte. Aber auch in den classischen Werken unserer Nationalliteratur liegt ein köstliches Stück deutscher Pädagogik, ganz abgesehen davon, dass kaum einer unserer hervorragendsten Dichter und Schriftsteller zu nennen wäre, der sich nicht auch speciell mit pädagogischen Fragen beschäftigt hätte, wie hinwiederum der Geist der Koryphäen unserer schönen Literatur auch in unseren großen Pädagogen lebendig war. Viele und wesentliche Ideale, denen die einen zustrebten, waren auch die Ziele der anderen. Der Geist der Frei-

*) Im Begleitschreiben bemerkt der Herr Verfasser: „Sie werden gewiss aus der Arbeit erkennen, dass mich ein inniges Interesse für das Gedeihen unseres vaterländischen Erziehungswesens geleitet hat. — Da ich der Volksschule mein besonderes Interesse zugewandt habe, in die ich mir nicht etwa ausschließlich als früherer Schulinspector in Preußen einen Einblick verschafft habe, und zugleich das höhere Schulwesen in verschiedenen Gestalten kennen gelernt habe, war es mir vergönnt, ein ziemlich umfassendes Bild unseres ganzen Schulwesens nach dem Leben zu zeichnen. Es ist meine ernste und feste Überzeugung, dass unser ganzes deutsches Schulwesen durch kritiklose Nachahmung preußischer Schuleinrichtungen schwer geschädigt worden ist, und dass weitere Gefahr in dieser Hinsicht besteht. Daher glaube ich mit meiner Arbeit dem allgemeinen Interesse einen Dienst geleistet zu haben.“

heit, der jene erfüllte, lebte auch in diesen, und wie Kant nicht danach fragte, ob die Resultate seiner Forschungen auch der herrschenden Kirche genehm seien, so zeigten ihr gegenüber auch die Reformatoren der Pädagogik den gleichen edlen Mannesmuth.

So war es einst. Wer sich aber gegenwärtig noch bemüht zu beweisen, wie wir es in dem von Pestalozzi begonnenen Werke „so herrlich weit gebracht" hätten, leistet der vaterländischen Sache einen schlechten Dienst damit. Wer behauptet, Diesterweg würde sich freuen, wenn er heute noch lebte und die mächtigen Fortschritte der deutschen Pädagogik verfolgen könne, kennt entweder Diesterweg nicht oder verschließt die Augen geflissentlich. Gewiss würde Diesterweg freudig anerkennen, dass die gesellschaftliche Stellung der Lehrer eine bessere geworden ist, und dass der Volksschule mehr materielle Mittel als früher zu Gebote stehen, wenn auch in beiderlei Hinsicht noch viel zu wünschen übrig bleibt. Aber er würde ebensowenig verkennen, dass der Einfluss der Mächte, welche der naturgemäßen Entwickelung der Schule von alters her entgegenstehen und diese für ihre Sonderzwecke auszunutzen suchen, durchaus nicht geringer geworden ist, sondern sich in wesentlichen Beziehungen verstärkt hat. Mit tiefem Bedauern aber würde es ihn erfüllen, dass sich viele deutsche Pädagogen, die sich mit Worten zu Pestalozzi und zu ihm selbst bekennen, in der That — zum großen Theil wol, ohne es selbst recht zu merken, denn der Mensch pflegt die feinste Sophistik da anzuwenden, wo es gilt sich selbst zu täuschen — in den Dienst jener Mächte gestellt haben. Zwar fehlt es auch heutzutage nicht an Männern unter unseren Pädagogen, die dies ebensowol erkennen, wie es Diesterweg erkannt hätte, und die es auch ungescheut aussprechen; aber ihre Zahl ist eine geringe, und ihre Stimme pflegt denen gegenüber, die sich den Opportunitätsrücksichten fügen, zu verhallen, wie die des Predigers in der Wüste.

Wenn es wahr wäre, dass sich, wie behauptet worden ist, unser jetziges Volksschulwesen durchaus auf die Lehre Pestalozzi's stützte und sich demgemäß weiter entwickelt hätte, und dass auch unser höheres Schulwesen, wie gleichfalls behauptet wird, einen energischen Aufschwung genommen hätte, so müsste wol unser ganzes Culturleben Zeugnis dafür ablegen. Es vertrüge sich schlecht damit, wenn sich von vielen Seiten aus laute Klagen darüber erhöben, dass über der Sorge für das rein Materielle und Äußerliche der Sinn für die höheren Interessen bei der deutschen Nation bedenklich geschwunden sei und demgemäß von einem blühenden und vielseitigen Geistesleben

unseres Volkes nicht mehr die Rede sein könne. Solche Klagen aber liegen thatsächlich in Menge vor.

Zu den bekanntesten Schriften, welche diesen Klagen Ausdruck geben, gehört das seit ein paar Jahren vielgenannte Buch über Rembrandt als Erzieher, das, obgleich es verschiedene Fragen von großer pädagogischer Bedeutung berührt, in weiteren Kreisen noch ungleich regeres Interesse gefunden hat als bei der Lehrerwelt. Was diesem Werke seine ungemein rasche Verbreitung verschafft hat, beruht jedenfalls nicht zum geringsten Theile darauf, dass es viele unleugbare Schäden unseres heutigen Culturlebens aufdeckt. Freilich enthält es neben vielen entschieden treffenden und beherzigenswerten Urtheilen auch eine ganze Reihe von ebenso verfehlten.

Mit welcher Vorsicht das Buch zu benutzen ist, zeigt schon das einseitige und unbillige Urtheil des Verfassers über Du Bois-Reymond. Wer die Kritik Du Bois-Reymonds über Goethes Faust kennt, mit welcher sich der verdiente Physiologe auf ein Feld begibt, für das er keine Berufung zeigt, dürfte allerdings L.*) nicht unrecht geben, wenn er sie einen Vortrag des Famulus Wagner über Dr. Faust und ein Urtheil Nicolais über Goethe nennt. Allein L. selbst ist kaum weniger subjectiv in der Beurtheilung der Goetheschen Dichtung. Wenn er nämlich sagt: „Schwermuth ist edler als Genusssucht und darum Hamlet edler als Faust“, so zeigt dies, dass er die Grundidee von Goethes Faust vollständig verkennt. Denn die Worte:

Werd' ich beruhigt je mich auf ein Faulbett legen,
So sei es gleich um mich gethan!
Kannst du mich schmeichelnd je belügen,
Dass ich mir selbst gefallen mag,
Kannst du mich mit Genuss betrügen:
Das sei für mich der letzte Tag!

und:

Werd' ich zum Augenblicke sagen:
Verweile doch! du bist so schön! —
Dann magst du mich in Fesseln schlagen,
Dann will ich gern zu Grunde gehn!
Dann mag die Todtenglocke schallen,
Dann bist du deines Dienstes frei,
Die Uhr mag stehn, der Zeiger fallen,
Es sei die Zeit für mich vorbei!

enthalten genau das Gegentheil von dem, was L. in der Tragödie findet, und stehen vielmehr im vollsten Einklang mit der Aufforderung im Prolog:

*) Verfasser des Buches über Rembrandt als Erzieher.

Zieh' diesen Geist von seinem Urquell ab,

— — — — — — — —

Und steh' beschämt, wenn du bekennen musst: etc.

Wer übrigens die Hauptperson der großartigsten Schöpfung eines der ersten Dichter der Weltliteratur zu Gunsten oder Ungunsten der Hauptperson des erhabensten Meisterwerkes eines eben solchen Dichters kritisirt, kritisirt damit zugleich die Dichter, zumal wenn es sich um dramatische Personen handelt, in denen sich das innerste Wesen der Dichter selbst am meisten offenbart*), und unternimmt somit den bedenklichen Versuch, zwei incommensurable Größen aneinander abzumessen.

Ganz unberechtigt aber ist es, dass L. die Faustkritik Du Bois-Reymonds dazu zu benutzen sucht, um diesen zum Typus des einseitigen Berlinerthums zu stempeln. Gerade Du Bois-Reymond gehört unter diejenigen, die am deutlichsten erkannt haben, woran es dem jetzigen Deutschland am meisten fehlt, und er spricht dies in viel einfacherer und sinnigerer Weise aus als L. „Wer mäkelte gern an solchen Errungenschaften?“ sagt er, nachdem er vorher der militärischen und politischen Erfolge Deutschlands gedacht hat, und fährt fort: „Versetzen wir uns aber in Gedanken zurück in das zerrissene, ohnmächtige, arme, kleinbürgerliche Deutschland unserer Jugend — gleichsam aus der kalten Pracht der Kaiserstadt zwischen die gedrückten, traulichen Giebel eines wein- und epheuumrankten mitteldeutschen Städtchens — fehlt uns da nicht etwas in der uns glänzend und betäubend umrauschenden Gegenwart? Müssen wir nicht, wie im Schwalbenlied, seufzen: ‚O wie liegt so weit, was mein einst war?‘ Ward nicht vielleicht bei Deutschlands Umgestaltung das Kind mit dem Bade verschüttet? Ging mit der unbestimmten Sehnsucht, dem unbefriedigten Streben, dem nagenden Zweifel am eigenen Können dem deutschen Volke nicht auch viel verloren von seiner Begeisterung für Ideale, seinem uneigennützigen Streben nach Wahrheit, seinem stillen und tiefen Gemüthsleben? Traumähnlich entschwunden ist die kurze Blüte unserer Literatur.“ Und weiterhin klagt Du Bois-Reymond über die stets wachsende Gleichgültigkeit unserer Jugend gegen alles,

*) Wer mit Gervinus und Börne der Ansicht ist, dass dies wenigstens bezüglich des Hamlet durchaus nicht der Fall sei, möge nur die Sonette Shakespeares mit dem Inhalte des Hamlet, und besonders das 66. mit dem berühmten Hamletmonologe vergleichen, und er dürfte finden, dass die „geistvollste und sensitivste“ Persönlichkeit in sämmtlichen Shakespeareschen Dramen eben diejenige ist, welche der britische Dichter, wie ja die Romantiker schon längst vor Rümelin behaupteten, „mit seinem eigenen Herzblute ausgestattet hat“.

„was nichts ein- und nicht vorwärts bringt“, und bemerkt dabei: „Bei allem Glanz, in welchem zur Stunde die deutsche Wissenschaft noch strahlt, vermissen wir an dem aufwachsenden Geschlechte schmerzlich die edle Leidenschaft, welche allein für fortgesetzte geistige Großthaten bürgt.“

Ebenso unbegründet ist es, wenn L. in seiner Polemik gegen den Materialismus der Naturforscher gerade Du Bois-Reymond zu einem Materialisten machen will, der doch in seinem Vortrage über die Grenzen des Naturerkennens dem Materialismus mit schärferen Waffen entgegengetreten ist, als sie dem Verfasser von Rembrandt als Erzieher überhaupt zu Gebote stehen. Auch das von Du Bois-Reymond bezüglich dessen, was jenseits der Grenze des Naturerkennens liegt, ausgesprochene ignorabimus, dem L. kühner Weise ein novimus entgegensetzen will, ist durchaus nicht, wie dieser meint, im Geiste des Materialismus gesprochen; denn der Materialismus pflegt sich viel positiver und weniger bescheiden auszudrücken. Vielmehr richtet L. hier seinen Angriff nicht an die unmittelbare Adresse: nach Berlin statt nach Königsberg. Denn Du Bois-Reymond befindet sich hier durchaus in Einklang mit der Kantischen Philosophie, indem das, worauf sich jenes ignorabimus hauptsächlich erstreckt, unter die Antinomien der reinen Vernunft fällt.

Dagegen kann man dem Verfasser des erwähnten Buches darin nur vollständig beistimmen, wenn er mit Nachdruck hervorhebt, dass die deutsche Wissenschaft offenbar quantitativ zu-, aber qualitativ abgenommen habe, dass sie nur zu häufig Begeisterung und selbstständiges Denken vermissen lasse, dass in der Erziehung der einseitigen Ausbildung des Verstandes energisch entgegenzuwirken sei, dass man sich streng an die Natur halten und allein die Natur reden lassen müsse, da, wer und was je groß geworden, es durch dieses Mittel geworden sei, und dass demgemäß der Individualismus auf das sorgfältigste zu pflegen sei. Hiermit berührt er das, was unser heutiges Erziehungswesen am schmerzlichsten vermissen lässt.

Es fragt sich jedoch, ob diejenigen, welche von dem lebhaften Wunsche nach einer Verbesserung unseres Erziehungswesens in diesem Sinne erfüllt sind, ihre Blicke, wie es viele thun, erwartungsvoll auf den führenden Staat im deutschen Reiche richten dürfen. Es lässt sich ja mit Recht anführen, dass die rastlose Energie Preußens, seine Sorgfalt und Pünktlichkeit, durch die es sich trotz höchst ungünstiger Naturverhältnisse zu einem mächtigen Staatswesen entwickelt und sich die militärische und politische Führung in Deutschland errungen hat,

auch für die Pädagogik höchst schätzenswerte Eigenschaften seien. Aber damit ist durchaus nicht gesagt, dass der Vorgang Preußens auch auf dem Gebiete der Pädagogik zur Nachfolge für das übrige Deutschland zu empfehlen sei. Denn so segensreich jene Eigenschaften an sich auch für die Pädagogik zu wirken vermögen, so verhängnisvoll können sie für das Schulwesen werden, sobald sie sich auf verfehlte pädagogische Principien stützen.

Nun unterliegt es aber keinem Zweifel, dass in einem Staate, in dem entweder der Militarismus oder die Bureaukratie oder die Hierarchie, welche sämmtlich auf anderer Grundlage aufbauen als die Entwickelungspädagogik, einen mächtigen Einfluss ausüben, die Principien dieser Pädagogik mindestens stark gefährdet sind, und ebenso unleugbar ist es, dass in Preußen nicht etwa einer der genannten Factoren, sondern alle drei stark vertreten sind. Diese drei aber lassen sich ganz vortrefflich vereinigen.

Als jener Soldat gefragt wurde: „Welche Gesinnung muss der Soldat haben?“ gab er eine Antwort, wie sie ihm kein Philosoph der Welt treffender (für einen Militärstaat) hätte vorschlagen können, nämlich: „Eine vorschriftsmäßige.“ Diese vorschriftsmäßige Gesinnung aber wird in Militärstaaten auch mehr oder minder vom Civilbeamten verlangt, und ebenso reglementmäßig ist die Religion, die dort beansprucht wird.

Der Einfluss der erwähnten Trias auf das Schulwesen in ganz Deutschland ist ohnehin schon unverkennbar, und er dürfte wol noch weit stärker hervortreten, wenn es zu einer Reform des gesammten Schulwesens der einzelnen deutschen Staaten nach preußischem Vorgange und Vorbilde kommen sollte. Schon seit geraumer Zeit wird auch in Süddeutschland über den schneidigen Luftzug von Nordosten her überhaupt und speciell über das Eindringen des Militarismus in die Schulen lebhaft geklagt. Da verlangt wird, dass die höheren Schulen in ihrer Organisation die Einrichtungen des deutschen Heerwesens berücksichtigen, liegt es nahe, dass der Militarismus gerade auf diese Schulen einen bedeutenden Einfluss ausübt, indem sie sich diesem Einflusse leicht auch über die unmittelbaren Forderungen des Staates hinaus hingeben. Wenn jedoch von einer Reform des höheren Schulwesens die Rede ist, so pflegt man dabei hauptsächlich nur eine Beschränkung des Stoffes in manchen Unterrichtsgegenständen sowie eine Erweiterung desselben in anderen ins Auge zu fassen. Mit einer solchen Reform aber kann uns wenig gedient sein, da, wie Diesterweg hervorhebt, unser höheres Schulwesen gerade in seinem

Princip verfehlt ist. Bezeichnend für dieses Princip und die Bemäntelung desselben ist es, wenn ein Verfasser vielverbreiteter Lehrbücher für das Griechische*) bemerkt, dass in den Schulgrammatiken von Buttmann der Ton breiter Entwickelung vor der dogmatischen Kürze, die man von einer modernen Schulgrammatik fordern müsse, vorherrschend sei. Das klingt nicht gerade so bedenklich, wenn man den Nachdruck auf den Gegensatz der Kürze zur Breite legt. Man übersehe jedoch ja nicht, dass ebenso der Entwickelung das Dogma entgegengestellt, dass, um es in unverblümtem Deutsch auszudrücken, dem Einpauken das Wort geredet wird. Wenn also auch durch eine sogenannte Schulreform ein Theil des bisherigen Unterrichtsstoffes beseitigt wird, so liegt die Gefahr nahe genug, dass das Einprägen von dem, was davon noch übrig bleibt, mit um so größerer, der militärischen entsprechenden Schneidigkeit betrieben wird, und das bisherige Princip bleibt dabei unerschüttert.

Wie es aber mit der Zuverlässigkeit der Regeln bestellt ist, die Anspruch auf dogmatische Gültigkeit erheben, zeigt ein Einblick in die neuesten Grammatiken der alten Sprachen für den Schulgebrauch. Da ich reichlich Gelegenheit hatte, mich mit den verbreitetsten der neuesten Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen für die verschiedensten Gymnasialclassen zu — befreunden kann ich nicht sagen, aber wenigstens genauer bekannt zu machen, könnte ich auf Grund von Belegstellen aus den mustergültigsten Schriftstellern des Alterthums nachweisen, wie viele von den grammatischen Regeln, die der Jugend als Dogmen eingeprägt werden, entweder entschieden unrichtig oder doch zu einseitig in der vorliegenden Fassung sind, wenn hier der Ort dafür wäre.

Übrigens wäre es unrichtig, wollte man den Grundfehler unserer höheren Schulen ausschließlich dem Einflusse des Militärwesens zuschreiben; er ist älter als das starke Hervortreten des Militarismus, wenn er auch durch dieses erheblich verschlimmert worden ist. Dafür spricht außer dem Urtheile Diesterwegs auch das eines anderen bedeutenden Mannes, der zwar nicht pädagogischer Fachmann war, dessen Ausführungen aber zeigen, dass er auch hier den Nagel auf den Kopf zu treffen wusste:

„Sehr richtig ist, was ich einmal irgendwo gelesen habe, dass unsere jetzige Schulbildung dem Prokustesbette gleiche. Was zu lang ist, wird abgeschnitten, und das zu kurz Scheinende so lang

*) Karl Franke.

ausgedehnt, bis die jetzt beliebte Mittelmäßigkeit erreicht ist. Die alte Schulmethode hat auch ihre Fehler gehabt; aber sie war natürlicher, sie machte selbstständige Entwickelung nicht unmöglich. Ich war achtzehn Jahre alt und konnte so gut wie gar nichts. Meine Lehrer glaubten auch nicht, dass viel aus mir werden würde; aber es hat ja noch gut gethan. Wäre ich aber der jetzigen Schulbildung in die Hände gefallen, so wäre ich leiblich und geistig zu Grunde gegangen. Man könnte diese Art der Bildung, wenn ein unedles Bild erlaubt ist, mit dem Nudeln der Gänse vergleichen. Es setzt blos Fett an, aber kein gesundes Fleisch. Eine mit sich abgeschlossene Selbstzufriedenheit, ein naseweises Aburtheilen über alles, das sind die Hauptzüge unserer Jugend. Alle geistige Frische, die zu einem erfolgreichen Universitätsstudium durchaus erforderlich ist, geht verloren; die jugendlichen Geister sind jetzt wie Knospen, die man mit heißem Wasser abgebrüht hat; es fehlt ihnen alle Keim- und Triebkraft, in dem brodelnden Hexenkessel moderner Erziehung ist sie verloren gegangen. Viele von meinen Freunden unter den akademischen Lehrern haben bei mir schon bittere Klagen erhoben. Ich habe infolge davon mehrfach Gelegenheit genommen, mit hochgestellten Männern zu sprechen. Alle waren mit mir einverstanden, aber zur Abhilfe ist nichts geschehen. In Deutschland gehören netto zwei Jahrhunderte dazu, eine Dummheit abzuschaffen, eines, um sie einzusehen, das zweite, um sie zu beseitigen."

So lautete das Urtheil, das Alexander von Humboldt bereits im Jahre 1855 über unsere höheren Schulen gefällt hat, und es lässt sich gewiss nicht behaupten, dass dieselben gegenwärtig ein erfreulicheres Angesicht zeigen.

Mit dem erwähnten „dogmatischen" Gange des grammatischen Unterrichtes stimmt auch die Behauptung der Vertheidiger der modernen Gymnasien überein, dass der Gymnasialunterricht im Gegensatze zu der elementaren Methode der Volksschule von vornherein „wissenschaftlich" verfahren, und dass der Schüler möglichst früh lernen müsse, was ein System heiße. Allein das ist der Gang der Wissenschaft durchaus nicht. Keine Wissenschaft beginnt, wenn sie den Namen Wissenschaft wirklich verdienen will, wenn sie auf selbstständiger Forschung und nicht auf blindem Nachbeten beruht, mit Systematik, sondern schließt damit ab, sie registrirt blos zuletzt die Resultate ihrer Forschungen in ein System. Es wird also mit obiger Behauptung ein Gegensatz zwischen Pädagogik und sonstiger Wissenschaft aufgestellt, der gar nicht besteht. Der Weg, den wir in der

Pädagogik als den elementaren bezeichnen, ist gerade zugleich der wissenschaftliche. Wie sich eine naturgemäße Pädagogik bestrebt, dem Schüler einen klaren Einblick in das Wesen der Gegenstände zu verschaffen und ihn zu selbstständigem Urtheilen zu führen, so ist auch jede einzelne Wissenschaft auf freie und selbstständige Forschung gerichtet. Wenn also der Verfasser des Buches über Rembrandt behauptet: „Alle Wissenschaft, ob deutsch oder nicht, ist ihrem ganzen Wesen nach unvornehm“, so hat er dabei ein Zerrbild der Wissenschaft im Auge, nicht die Wissenschaft an sich. Denn die wahre Wissenschaft ist nicht blos empfangend, sondern auch schöpferisch. Bemühen wir uns aber vorwiegend, dem Schüler die fertigen Systeme der Wissenschaft in „dogmatischer Kürze“ fest einzuprägen, statt ihn zum selbstständigen Gebrauche seiner Geisteskräfte zu führen, so arbeiten wir dadurch der Wissenschaft geradezu entgegen und dürfen uns nicht wundern, wenn darüber geklagt wird, dass es unserem Erziehungswesen an aller Keim- und Triebkraft, den deutschen Gelehrten an selbstständigem Denken und unserer Wissenschaft an Productivität fehlt.

Übrigens ist der Militarismus noch nicht gleichmäßig an unseren deutschen Gymnasien durchgedrungen. Einerseits gibt es eine Anzahl von Musteranstalten, die den Tagen, von denen man, wie es im Requiem heißt, sagen könnte:

Judex ergo cum sedebit,
Quidquid latet adparebit,
Nil inultum remanebit

mit großer Seelenruhe entgegensehen können. Hier ist alles genau nach militärischem Zuschnitt eingerichtet, auch die Haltung der Schüler zeugt von militärischer Exactheit. Die Pensa für die einzelnen Jahresabschnitte sind den Schülern in für jeden Tag genau abgemessenen Dosen dargereicht und in dogmatischer Kürze einverleibt worden. Formen und Regeln sind ihnen in streng systematischer Ordnung vorgeführt; aber es ist auch dafür gesorgt, dass alles nicht blos in, sondern auch außer der Reihe gehörig festsitzt. Auch ist der Eintritt kritischer Tage durch rechtzeitig vorhergehende Repetitionen genügend vorgesehen. Demgemäß pflegen auch außerordentliche Prüfungen an solchen Anstalten einen befriedigenden, ja parademäßigen Verlauf zu nehmen. Es bedarf blos des Druckes auf eine Feder, um den Apparat spielen zu lassen, und der Mechanismus wird, wenn nicht ein ganz unerwartetes Hindernis eintritt, auch einer fremden Hand gegenüber seine Dienste nicht versagen. Alle Extemporalien- und Exercitien-

hefte, die während der Inspection in sorgfältiger Symmetrie aufgebaut auf den Tischen liegen, zeigen genau dieselbe Farbe und Größe, und ihre Umschläge tragen sämmtlich die vorschriftmäßigen Etiketten. Obenauf auf den in strenger Reihenfolge nach der Fehlerzahl geordneten Heften, liegen die großentheils fehlerfreien der Musterschüler; aber auch die Arbeiten der schwärzesten Böcke unter den Schülern, die sich unter denen der Elite und des Mittelschlages verbergen, dürfen sich noch sehen lassen. Die Kritik über das Anbringen des Datums der Abgabe und Rückgabe jeder Arbeit, die bestimmte Breite des Randes der Seiten etc. lässt sich in das Wort vorschriftmäßig zusammenfassen. Was sich sonst noch in den Schulzimmern dem Auge darbietet, ist genau geordnet nach Maß und Zahl und macht den Eindruck derselben Symmetrie wie eine moderne Straßenreihe in Berlin. Wir lassen die Blicke in die Höhe schweifen: aber kein Spinngewebe an der erhabenen Kuppel stört den Eindruck der Würde des Tempels der Wissenschaft; dafür hat der Pedell, ein früherer Unterofficier, weislich gesorgt. Derartigen Resultaten gegenüber muss gerade dem eingefleischtesten Bureaukraten das Herz im Leibe lachen.

Daneben gibt es aber noch eine Anzahl deutscher, wenn auch nicht sowol preußischer Gymnasien, die Militärwesen Militärwesen und Bureaukratie Bureaukratie sein lassen, soweit ihnen nicht gesetzliche Bestimmungen die Berücksichtigung beider unmittelbar zur Pflicht machen, und möglichst unberührt von ihnen ihren Zielen zustreben. Solche Anstalten werden sowol den meisten Laien als den bureaukratischen Schulmännern ungleich weniger imponiren. Forscht man bei den Schülern derselben nach, ob sie die lateinische und griechische Grammatik ebenso glatt abkugeln können als die der vorerwähnten Musteranstalten, so dürfte man sich leicht enttäuscht fühlen. Lernt man diese Schüler aber genauer kennen, so wird einem besonders auffallen, dass sie ein entschieden wärmeres Interesse für die Unterrichtsgegenstände und ein ungleich lebhafteres eigenes Streben besitzen als jene, ein Streben, von dem sich annehmen lässt, dass es auch über die Zeit des Schulbesuches hinaus nachhalten wird. Vergleicht man sie ferner in moralischer Hinsicht mit den Schülern der Eliteanstalten, so fällt dieser Vergleich ebensowenig zu ihren Ungunsten aus. Vor allem kann man die Wahrnehmung machen, dass sie das größere Vertrauen, das ihnen entgegengebracht, und die größere Selbstständigkeit, die ihnen eingeräumt wird, auch zu verdienen trachten, und dass es besonders im Punkte der Aufrichtigkeit weit besser mit ihnen bestellt ist, und jeder Erzieher weiß aus Erfahrung, wie viel andere wertvolle

Tugenden sich gerade an diese eine knüpfen. Zu sehr ins einzelne gehende Vorschriften dagegen und das Misstrauen, das in einer zu peinlichen Controle der Schüler liegt, üben eine ungünstige Wirkung auf die Lauterkeit des Charakters derselben aus.

L. behauptet allerdings: „Sicherlich ist der moralische Gewinn, welcher durch die Militarisirung der heutigen gebildeten Jugend entsteht, weit größer als der Verlust, welcher dabei durch eine theilweise Richtung aufs Äußerliche und Eitle sich ergibt"; ferner: „Das preußische Exercirreglement hat den Deutschen körperlich wie sittlich gelehrt, wieder aufrecht zu gehen." Aber er übersieht dabei, dass diese Behauptungen in grellem Widerspruch zu seinen Forderungen stehen, dass sich die Erziehung ganz an die Natur zu halten habe, und dass der Individualismus der sorgfältigsten Pflege bedürfe. Er bedenkt ebensowenig, dass das Selbstbewusstsein der Deutschen bereits erwacht war, ehe sich die allgemeine Militarisirung vollzogen hatte; dass das von diesem Selbstgefühle getragene Streben nach nationaler Einheit längst tief in unserem Volke lag und nicht auf Commando entstanden ist, dass es sich vielmehr trotz langen und schweren Gegendruckes lebendig erhalten hat. Wirkliche Moral lässt sich nicht durch den Drill erzeugen; die entgegengesetzte Moral aber lässt im Stich, sobald der Corporalstock aufhört, ihr Nachdruck zu verleihen. Als dieser Corporalstock 1806 seine Zauberkraft eingebüßt hatte, appellirten hochherzige Patrioten, wie Stein und Scharnhorst, zur Rettung des Vaterlandes an den Volksgeist und wussten ihn durch freisinnige Institutionen wieder zu beleben, und ihr Vertrauen auf den Volksgeist, das ihrem Kopf wie ihrem Herzen gleich viel Ehre macht, sollte sich bald glänzend bewähren. L. verkennt selbst die „theilweise Richtung auf das Äußerliche und Eitle" nicht; aber er scheint die nahe liegende Gefahr nicht zu ahnen, dass diese Richtung aus einer theilweisen überaus leicht zur vorherrschenden werden kann. Suchen sich aber andere deutsche Anstalten die preußischen zum Muster zu nehmen, so ist es gerade das Äußerliche, worauf sie dabei am leichtesten verfallen. Preußische Bestimmungen dagegen, die wirklich ernste Beherzigung verdienen, finden weniger Berücksichtigung. Darunter gehört z. B. die, nach welcher die alten Classiker, auch die Prosaiker unter ihnen, durchaus nicht dazu benutzt werden sollen, um den Schülern lateinische und griechische Grammatik beizubringen. Wie viele deutsche Gymnasien mögen es wol sein, die sich gerade diese Bestimmung, die übrigens wol auch für die meisten Philologen in Preußen nur auf dem Papier besteht, ernstlich zur Richtschnur nehmen? Ver-

gleicht man aber die Gymnasien, wo die Erziehung noch nicht ganz als Nebensache gilt, Anstalten, die freilich der echte Bureaukrat nur als solche zweiter Güte betrachtet, nicht blos im Äußerlichen und Unwesentlichen, sondern besonders in dem, worauf wirkliche Bildung beruht, mit jenen, die dem militärisch-bureaukratischen Ideal mehr entsprechen, so wird dieser Vergleich die obigen Behauptungen L.'s keineswegs bestätigen.

Glücklicherweise hat das Militärwesen noch nicht den gleichen Einfluss auf die Volksschulen wie auf das höhere Schulwesen geübt; aber unberührt sind auch sie nicht davon geblieben, und weitere Gefahr ist im Verzuge.

Wie völlig unfruchtbar aber im besten Falle der Versuch ist, die Volksschule mit den Anforderungen des Heerwesens in Einklang zu setzen, das haben die von der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Mannheim im Jahre 1891 über diesen Gegenstand angenommenen Thesen genugsam gezeigt. Sie mögen zur bequemeren Vergegenwärtigung hier folgen:

1. Wenn auch die Schule nicht vorzugsweise den Zweck hat, für den Militärdienst vorzubereiten, so muss sie doch durch Unterricht und Erziehung die männliche Jugend befähigen, dass sie körperlich und geistig den Anforderungen entsprechen kann, welche der Heeresdienst an sie stellen muss;

2) die Schule kann in diesem Sinne nur dann thätig sein, wenn
   a) ein befähigter, pflichtgetreuer Lehrerstand in derselben wirkt;
   b) durch eine gründliche körperliche Ausbildung dem Vaterland eine gesunde, thatkräftige, mann- und wehrhafte Jugend herangebildet wird;
   c) der Unterricht nach Methode und Umfang allen Anforderungen der zielbewussten Pädagogik der Neuzeit entspricht, Begeisterung für das Vaterland und opferwilligen Sinn für dessen Interessen erzeugt;
   d) sie zeitgemäß ausgestattet und geleitet wird.

Die Antwort, die auf die Frage, wie sich die Volksschule zu den Forderungen des Heeresdienstes zu stellen habe, völlig genügt hätte, wäre gewesen: Das Militärwesen geht uns gar nichts an, — was aber nur schüchtern und in zu beschränkter Weise im Vordersatze von These I ausgedrückt ist. Denn jede Volksschule, die kein anderes Ziel als das rein pädagogische kennt, aber ihre Aufgabe gehörig erfüllt, wird damit auch das leisten, was das Militärwesen billigerweise

beanspruchen kann. Alles aber, was an den obigen Thesen wirklich unbestreitbar ist, sind so selbstverständliche Dinge, dass es gewiss nicht nöthig gewesen wäre, sie erst in besondere Thesen zu fassen, und enthält durchweg Forderungen, die für jede Volksschule gelten, einerlei, ob sie einem Militärstaate angehört oder nicht.

Wünscht aber eine Schule dem Heere gegenüber ein Übriges zu thun, so muss sie sich ernstlich fragen, ob sich das auch mit ihrer Aufgabe verträgt; von Seite des Militärs aber darf sie von vornherein schwerlich auf Dank rechnen. Von unseren Officieren kann man nämlich hören, dass sie alle Recruten erst „erziehen“ müssten; über die Volksschule aber pflegen sie sehr geringschätzig zu urtheilen. Dieses Urtheil wäre gewiss sehr beschämend für den Lehrer, wenn darauf irgend welches Gewicht zu legen wäre. Wenn Pestalozzi nur die Menschlichkeit selber als Ziel der Erziehung bezeichnet, so wäre es mehr als kühn, beim Unterofficier das gleiche Erziehungsideal vorauszusetzen. Wollte eine Schule gerade das besonders berücksichtigen, worauf es beim Militär hauptsächlich ankommt, so könnte das nur unter Preisgebung der wertvollsten Grundsätze Pestalozzi's geschehen; andererseits aber dürfte sie im günstigen Falle nur die Anerkennung ernten, dass die Schule die Recruten gar nicht so übel vorgebildet habe, dass aber selbstverständlich der Bildung derselben erst durch den Feldwebel noch die höhere Weihe verliehen werden müsse.

Ganz ähnlich wie mit dem Hereinziehen des Militarismus in die Schulen verhält es sich mit den Ansprüchen derjenigen, welche die Schule in Parteiinteressen zum Tummelplatze für politische Theorien gemacht sehen möchten. Freilich ist auch dies im Geiste unserer Zeit. Gerade daran, dass neben dem militärischen das politische Interesse alle anderen Interessen fast ganz verschlingt, krankt unsere jetzige deutsche Bildung besonders. L., der dem Deutschen wiederholt empfiehlt, wieder etwas von dem feinen und tiefen Geiste Hamlets in sich aufzunehmen, scheint es im Einklang damit zu finden, wenn er ihm noch die folgende Belehrung ertheilt:

„Wie der Mensch in erster Linie ein ‚politisches Thier‘ ist, so ist er in zweiter Linie ein Kunstthier, und es ist der Fortschritt des 19. gegen das 18. Jahrhundert, dass man nicht mehr das Umgekehrte annimmt; danach gilt es nunmehr zu urtheilen, zu handeln und zu leben.“

Das heißt entschieden Öl ins Feuer gießen. Der jetzige Deutsche fühlt sich ohnehin in einem Grade als politisches Wesen, dass es wahrhaftig nicht nöthig ist, ihm die Verpflichtung hierzu noch besonders

einzuschärfen. Ungleich näher hätte es gelegen, unseren lieben Landsleuten die Worte zur Beherzigung zu empfehlen:

„Ein Nationalleben ist nur dann wahrhaft im Gedeihen, wenn seine Richtungen mannigfaltig verzweigt sind; wenn der Lebenssaft nicht all nach einem Ziele geht, wenn nicht hier die Pflanze schießt, während sie dort verkümmert.“

Allerdings verdienen diese Worte, die noch an das Volk der Dichter und Denker von ehemals gerichtet waren, unsere Beachtung nicht mehr nach der Seite hin, die Gervinus dabei im Auge hatte, umsomehr aber nach der ganz entgegengesetzten. Der Deutsche ist nun einmal ein überaus gründlicher Mensch: seit er zu der Ansicht gelangt ist, man dürfe sich durch rein geistige Interessen nicht zu sehr von den praktischen abziehen lassen, hat er mit dem Aufräumen auf dem Gebiete seiner früheren Ideale schon bedenklich reine Arbeit gemacht. L. behauptet allerdings: „Das Volk der Dichter und Denker hat sich in ein Volk der Krieger und Künstler verwandelt.“ Wenn er aber demnach annimmt, dass das künstlerische Interesse bei uns wirklich in weitere Kreise gedrungen oder gar volksthümlich geworden sei, so scheint er jenseits der Alpen fast alle Fühlung mit dem heimatlichen Leben verloren zu haben; denn in seinem Vaterlande hätte er diese Entdeckung schwerlich gemacht. Für viele Deutsche kommt die Kunst oder auch die Wissenschaft kaum in dritter oder vierter Linie, ja für viele existiren sie überhaupt nicht, während für eine große Anzahl das Interesse für die verschiedenen Arten des Sportes, für das Skatspiel und dergleichen unmittelbar nach oder auch wol vor dem für die Politik kommt. Vielfach ist das Interesse für die Kunst auch ein blos scheinbares, indem es entweder als zum guten Ton gehörig gilt, Sinn für künstlerische Bestrebungen zur Schau zu tragen, oder sich die Vorliebe des Publicums gerade dem zuwendet, was blos Tendenz und Modesache in der Kunst ist. Auch hier weiß L. wieder Öl ins Feuer zu gießen, indem er uns einschärft: „Man soll auch etwaigen, bei ihrem ersten Auftreten abnorm erscheinenden künstlerischen Persönlichkeiten verständigerweise Rechnung tragen.“ Gerade der ihm so unsympathische „helläugige“ Berliner kommt dieser Forderung selbst bis zum Übermaße entgegen, indem er solchen Persönlichkeiten, die auf den verschiedensten Gebieten der Kunst auftauchen, sogar in unverständiger Weise „Rechnung trägt“. Denn die Kunst, die von der Ansicht ausgeht, dass Kehrichthaufen die geeignetsten Orte seien, um Stoff für die Poesie zu sammeln, dass sich das Bild der Welt am vollkommensten und treuesten in Cloaken spiegele, und

dass demgemäß auch der Künstler zu verfahren habe, hat gerade in Berlin ihr dankbarstes Publicum gefunden, während man ihr in kleineren Städten, wo man noch nicht einsehen gelernt hat, dass Goethe „ein altmodischer Herr“ und Schiller „nur noch eine historische Größe“ ist, weit kritischer gegenüber steht. Es fragt sich nur, ob entweder der biedere Provinziale noch so weit in der Cultur hinter dem erleuchteten Bewohner der Reichshauptstadt zurück ist, dass er die Leistungen modernster Kunst nicht in ihrer ganzen Höhe und Tiefe zu erfassen vermag, oder ob er vielmehr noch gesunden Sinn genug besitzt, um künstlerische Verirrungen und Auswüchse als solche zu erkennen und nach Gebür zurückzuweisen. Vorläufig scheint das deutsche Volk noch keine genügende Veranlassung zu finden, um seinen Geschmack durch die Musen und Grazien in der Mark bilden zu lassen.

Während der Einfluss des Militärwesens auf die Volksschulen weniger stark als bei den höheren Schulen hervortritt, ist es unverkennbar, dass sich der der Hierarchie um so stärker bei ihnen geltend macht. Überhaupt sind sich Kriegs- und Priestergewalt viel näher verwandt, als es auf den ersten Blick erscheint, und wie vortrefflich sich beide zu vertragen verstehen, lehren zahlreiche Blätter der Geschichte. In besonders drastischer Weise haben es bekanntlich einst die gespornten Bekehrer in den Sevennen bewiesen, wo freilich die blanken Degenspitzen der Dragoner eine noch viel eindringlichere Beredsamkeit entwickelten als die feurigsten Worte der von ihnen unterstützten Jesuiten. Durch welche von beiden Mächten aber die deutsche Pädagogik, die sich einst im Auslande eines hohen Ansehens erfreute, dort am meisten in Misscredit gebracht worden ist, dürfte nicht allzuleicht zu entscheiden sein. Bezeichnend für die Stimmung des Ausländers aber ist es jedenfalls, dass dieser, sobald er in einer deutschen pädagogischen Abhandlung der „Stärkung des religiösen Elementes“ gedacht findet, sofort von Misstrauen gegen den Autor erfasst wird. Und doch bietet jener Ausdruck an und für sich durchaus keinen Anlass zu Bedenklichkeiten. Denn darüber, dass die religiöse Bildung des Zöglings auf das sorgfältigste zu pflegen sei, sind ja alle hervorragenden Pädagogen einig, und auch der Ausländer, der sich an die erwähnten Worte zu stoßen pflegt, steht darum durchaus nicht im Widerspruch mit der classischen Pädagogik. Er vermuthet aber mit gutem Grunde, dass sich hinter jener „Stärkung des religiösen Elementes“ in der Regel die Propaganda für das verbirgt, was wir unter dem Namen „preußisches Christenthum“ zur Genüge kennen. Dieses Christenthum, das keineswegs ausschließlich auf preußischem Boden gedeiht und gepflegt

wird, ist nicht zum wenigsten die Ursache für die sehr geringe Vertrautheit der meisten deutschen Lehrer mit Pestalozzi. Wer bezweifelt, dass diese Vertrautheit wirklich eine so geringe sei, mag nur etwas genauer nachforschen, und er wird auf ganz überraschende Resultate stoßen; ja, er kann sogar von deutschen Seminarlehrern hören, dass der Standpunkt Pestalozzis gegenwärtig längst überwunden sei. Diese Erscheinung ist entschieden großentheils auf den Einfluss der herrschenden Kirche auf die Seminare zurückzuführen. Allerdings beruht der Umstand, dass das von Pestalozzi begonnene und von Diesterweg geförderte Werk in seiner freien Entwickelung durch die Arbeit derjenigen, welche die Sprache der Pädagogik mit einem barbarischen philosophischen Rothwelsch durchsetzt haben, stark gehemmt worden ist, zum Theil auf der oben erwähnten weit verbreiteten Verwechselung von Systematik und Wissenschaft, obwol es ja unbestreitbar ist, dass ein System auch in hohem Grade unwissenschaftlich sein kann, und dass die Wissenschaft nicht selten gerade da ihre wichtigsten Entdeckungen zu verzeichnen hat, wo sie mit der hergebrachten Systematik vollständig gebrochen hat. Wem freilich Pestalozzi nicht einfach genug erscheint, um dem Pädagogen als Leitstern für seine Wissenschaft gelten zu dürfen, dem ist nicht zu helfen. Denn das Genie ist seiner Natur nach einfach, und seine Äußerungen sind demgemäß „Göttersprüche aus dem Mund eines Kindes".*) Andrerseits aber erreichten jene Herren ihre Erfolge auch dadurch, dass sie ihre Pädagogik der erwähnten Specialität von Christenthum anzupassen wussten, während Pestalozzi sein erhabenes Ziel rein von Sonderinteressen verfolgte und sich demgemäß nur an das reine Christenthum hielt, das mit seiner Lehre im innigsten Einklang steht.

Allerdings kann sich die herrschende Kirche der Einsicht nicht verschließen, dass die Lehre einer Persönlichkeit wie Pestalozzi den Seminaristen unmöglich ganz vorenthalten werden kann. Allein ein im Sinne des reglementmäßigen Christenthums ertheilter Seminarunterricht weiß genügend Sorge dafür zu tragen, dass ihnen diese Lehre nicht unverwässert dargeboten wird; am wenigsten aber wird er den künftigen Lehrern einschärfen, dass man den großen Mann vor allem aus seinen Werken selbst kennen lernen müsse. Dagegen wird der musterhafte Seminarlehrer nicht verfehlen, Pestalozzi zwar einerseits als Vorbild zur Nachahmung, aber andrerseits zugleich als warnendes Exempel hinzustellen, da es ihm an dem gefehlt habe, was vornehmlich

---

*) Schiller.

den Christen ausmache, obwol der Stifter unserer Religion in deutlichen und nachdrücklichen Worten ausgesprochen hat, dass das Wesen seiner Lehre in etwas ganz anderem liegt, als in dem, worin es viele Vertreter der Kirche suchen, die seinen Namen trägt, und obwol gerade Pestalozzi in hohem Grade das besaß, woran der Meister seine Jünger erkennt.

„Wie Fackeln und Feuerwerk vor der Sonne blass und unscheinbar werden, so wird Geist, ja Genie und ebenfalls die Schönheit überstrahlt und verdunkelt von der Güte des Herzens. Wo diese in hohem Grade hervortritt, kann sie den Mangel jener Eigenschaften so sehr ersetzen, dass man solche vermisst zu haben sich schämt. Sogar der beschränkteste Verstand wie auch die groteske Hässlichkeit werden, sobald die ungemeine Güte des Herzens sich in ihrer Begleitung kundgethan, gleichsam verklärt, umstrahlt von einer Schönheit höherer Art, indem jetzt aus ihnen eine Weisheit spricht, vor der jede andere verstummen muss. Denn die Güte des Herzens ist eine transscendente Eigenschaft, gehört einer über dieses Leben hinausreichenden Ordnung der Dinge an und ist mit jeder anderen Vollkommenheit incommensurabel. Wo sie in hohem Grade vorhanden ist, macht sie das Herz so groß, dass es die Welt umfasst, so dass jetzt alles in ihm, nichts mehr außerhalb liegt, da sie ja alle Wesen mit dem eigenen identificirt. . . . Was ist dagegen Witz und Genie? Was Baco von Verulam?“ *)

Diese Worte Schopenhauers weisen zugleich darauf hin, worauf hauptsächlich das innerste Wesen und die welterobernde Macht des Christenthums sowie auch die Größe Pestalozzis beruht. Wir können getrost von dem außergewöhnlichen Genie Pestalozzis völlig absehen, und er wird allein durch seine moralischen Eigenschaften, durch die völlige Hingabe der eigenen Persönlichkeit im Dienste der Menschheit noch eine der außerordentlichsten Erscheinungen in der Geschichte bleiben. Wer aber das Christenthum eines Mannes, der den beiden größten Geboten Christi in dem Maße nachgelebt hat wie Pestalozzi, zu bemängeln sucht, stellt damit nur sein eigenes Christenthum in ein bedenkliches Licht.

Darauf aber, dass die Lehre Pestalozzis durch Opportunitätsrücksichten auf Dinge, die dieser Lehre geradezu widerstreben, so sehr in den Hintergrund gedrängt ist, und dass dadurch die Begeisterung für

*) Arthur Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung. II. S. 261.

die Pädagogik so sehr erloschen ist, beruht nicht zum geringsten Theile der Mechanismus an unseren Seminaren, über den gegenwärtig so häufig geklagt wird, sowie auch das Mechanische, was unserem Volksschulunterrichte theilweise noch anhaftet und vielfach noch in verstärktem Maße hervortritt.

Wer sich ernstlich zu Pestalozzi bekennen will, darf auch vor den unabweisbaren Consequenzen seiner Lehre nicht zurückscheuen. Er kann demnach nicht annehmen, dass der Unterricht in der Religion nach anderen Grundsätzen verfahren müsse als der in allen übrigen Gegenständen, und darf sich der Erkenntnis nicht verschließen, dass ohne eine Reform des Religionsunterrichtes eine Gesammtreform des Schulwesens blos Stückwerk bleiben wird. Der Religionsunterricht jedoch, den die Hierarchie beansprucht, muss seiner ganzen Natur oder vielmehr Unnatur nach ein mechanisches Gepräge tragen. Wird aber dem mechanischen Verfahren im Religionsunterrichte eine Stätte eingeräumt, so ist es fast unausbleiblich, dass es sich nicht blos auf diesen beschränkt, sondern auch in andere Unterrichtsgegenstände übergreift. Dass dem so ist, bestätigt die Erfahrung. Ganz unbegründet aber ist die Befürchtung, dass der Religionsunterricht, wenn er den ganzen Menschen zu berücksichtigen sucht, wenn er demnach auch die Rechte der Vernunft gewahrt wissen will, dadurch an Innigkeit einbüßen müsse. Eine psychologische Erfahrung lehrt vielmehr, dass die Vernunft, wenn sie sich in ihren natürlichen Rechten beeinträchtigt sieht, nicht etwa blos energisch für diese Rechte eintritt, sondern auch leicht über die Grenzen ihrer Erkenntnis hinausstrebt und dann jenseits ihres Bereiches sehr positiv, und zwar durchaus nicht in religionsfreundlichem Sinne urtheilt. Das bestätigt der Materialismus ältester und allerneuester Zeit. Dass aber die Religiosität bei Männern, in deren religiöser Anschauung sich Herz und Kopf in schöner Harmonie befinden, dadurch nicht an Wärme und Tiefe einbüßt, hat sich gerade an Pestalozzi sowie auch an Diesterweg gezeigt. War doch das ganze Wesen derselben, das mit ihrem pädagogischen Streben und Wirken im vollsten Einklang stand, von einer so tiefinnerlichen Religiosität beseelt und durchwärmt, dass es auch auf andere lebenspendend wirken musste. Warum sollte also ein im Geiste solcher Männer ertheilter Religionsunterricht die Innigkeit der Religiosität der heranwachsenden Generation beeinträchtigen?

Vollzieht sich im preußischen Staate irgend eine Veränderung auf dem Gebiete des Schulwesens, so pflegt man diesem Vorgange im ganzen deutschen Reiche mit lebhaftem Interesse zu folgen und

betrachtet es vielfach fast als patriotische Pflicht, sich auch auf diesem Gebiete dem Beispiele Preußens anzuschließen. Dass man sich im übrigen Deutschland dem preußischen Schulwesen gegenüber nicht geflissentlich abschließt, sondern seiner Entwickelung ernste und sorgfältige Beachtung widmet, ist nicht mehr als billig. Verdienen doch auch die Schuleinrichtungen unserer kleineren und kleinsten Staaten diese Beachtung; warum sollten wir sie denen des größten versagen? Dazu kommt, dass in Preußen ein Lehrerstand wirkt, der an regem Pflichtgefühl, treuer Hingabe an seinen Beruf, rastloser Energie, Fleiß und Pünktlichkeit gewiss nicht hinter dem anderer Staaten zurücksteht. Es wäre sonderbar, wenn das Unterrichtswesen in Preußen diesen Eigenschaften der dortigen Schulmänner nicht manches Gute, manche praktische Einrichtung verdankte, und es wäre Befangenheit, wollte man die Vorzüge des preußischen Schulwesens nicht bereitwillig anerkennen und zu verwerten suchen. Aber andererseits dürfen wir ebensowenig verkennen, dass der preußische Lehrerstand unter dem Drucke einer Bureaukratie und der Einflüsse steht, denen diese Bureaukratie selbst beständig ausgesetzt ist, der ihn verhindert, seine höchst schätzenswerten Eigenschaften in der rechten Weise zu entfalten, vielmehr diese Eigenschaften leicht nach einer Richtung hinlenkt, wodurch sie ihre segensreiche Wirkung verlieren müssen, ja sogar entschieden nachtheilig wirken können.

Sehr viele deutsche Schulmänner aber lassen sich einfach dadurch blenden, dass Preußen der größte deutsche Staat ist, und neigen deshalb zu der Annahme, dass der Staat, in welchem die stärkste Kopfzahl an der Arbeit für die Schule betheiligt ist, auch die musterhaftesten Schuleinrichtungen besitzen müsse, die man am unbedenklichsten annehmen dürfe, und es liegt ihnen ferne, an die Möglichkeit zu denken, dass vielleicht gerade der größte Staat das meiste Gewicht im Schulwesen auf das Kleinliche und Unwesentliche legen könne. Wenn sich im Auslande warnende Stimmen gegen die Nachahmung des preußischen und auch des deutschen Schulwesens überhaupt erheben, so liegt ja der Gedanke nicht fern, dass dabei Neid und Missgunst im Spiel sein dürften. Aber es fehlt auch in unserem Vaterlande nicht an echt patriotischen und dabei sehr objectiv urtheilenden Pädagogen, die das gleiche Bedenken hegen, die sich der Überzeugung nicht verschließen können, dass das preußische Schulwesen gerade in seiner Grundlage verfehlt sei, und die darum in der Einwirkung Preußens auf die deutsche Pädagogik eine schwere und ernste Gefahr erblicken. Einen so schwerwiegenden Vorwurf werden ernste und

besonnene Männer gewiss nicht leichthin und ohne zwingende Gründe, sondern nur aus innigster Überzeugung aussprechen.

Entspricht aber die Grundlage des preußischen Schulwesens einer naturgemäßen, von Sonderinteressen unberührten Pädagogik nicht, so ist auch den Einzelheiten desselben gegenüber eine vorsichtige Prüfung dringend geboten. Eine streng objective Beurtheilung wird allerdings mancherlei Beherzigenswertes in den preußischen Schuleinrichtungen finden; aber sie wird zugleich nicht verkennen, dass dies hauptsächlich auf Einzelheiten beruht, die mit den leitenden Principien in keinem Zusammenhange stehen, ja zum Theil sogar von diesen Principien wesentlich verschieden sind. Ungleich mehr andere Einzelheiten hingegen müssen von vornherein das ernsteste Bedenken erwecken, weil sie eben auf jenen Principien beruhen. Bei Verwertung preußischer Schuleinrichtungen für andere deutsche Staaten pflegt aber die erforderliche sorgfältige Kritik sehr zu fehlen. Findet man eine dieser Einrichtungen wirklich zweckmäßig, so ist man nur allzu geneigt, nicht allein ihre Einführung „mit Freuden zu begrüßen", sondern, durch die Zweckmäßigkeit der einen bestochen, mit ihr auch andere kritiklos in den Kauf zu nehmen, die man bald nachher gern wieder los sein möchte. Wie weit diese Kritiklosigkeit gehen kann, beweist der Umstand, dass selbst die Einlegung eines besonderen grammatischen Examens für die Gymnasiasten vor der Versetzung nach Prima, eine Einrichtung, gegen welche sich allerdings die Lehrer an den höheren Schulen in Sachsen sofort als eine nicht nur unnütze, sondern sogar entschieden nachtheilige energisch verwahrten, dennoch anderwärts Beifall gefunden hat, obgleich es keinem Einsichtigen entgehen konnte, dass eben dieses Examen eines der unfehlbarsten Mittel sei, um die Krankheit, an der besonders die unteren und mittleren Gymnasialclassen leiden, noch zu verschlimmern.

Überhaupt liegt in der Thatsache, dass man in Preußen mit den Reformbestrebungen auf dem Schulgebiete zunächst bei den höheren Schulen begonnen hat, die dringende Gefahr, dass sich der didaktische Materialismus, an dem unser modernes Schulwesen ohnehin stark leidet, noch weiter verbreite. Wo das höhere Schulwesen bereits vor jenen Reformbestrebungen in das Terrain der Volksschule übergegriffen hatte, oder wo sich die Volksschule dem Vorgange der höheren Schulen angeschlossen hatte, ist beides nicht allein zum Nachtheile für die Volksschule, sondern für die allgemeine Bildung überhaupt geschehen. Das erstere zeigt sich da, wo ein Ausbau der Gymnasien nach unten durch Gymnasialvorschulen erfolgt ist und somit das wissenschaftliche Prin-

cip schon rechtzeitig gepflegt, d. h. der gedächtnismäßige Drill schon früh geübt werden kann. Auf dem zähen Festhalten an diesem Princip beruht die energische Verwahrung, die viele Gymnasialdirectoren gegen die Aufhebung der Vorschulen einlegen. Der letztere Fall liegt da vor, wo sich in Volksschulen jene bekannten Compendien des Hauptsächlichsten für den Unterricht in den Realien befinden und somit der Lehrer in der anregenden Wirkung, die er durch das freie lebendige Wort ausüben kann, mindestens bedenklich beeinträchtigt ist.

Es hat viele befremdet, dass bei der Zusammensetzung der Commission für eine Reform des höheren Schulwesens in Preußen die Volksschule und die Lehrer an derselben so gar nicht berücksichtigt worden sind. An und für sich ist ja dieses Befremden vollständig begründet. Betrachten wir aber die Verhältnisse, wie sie in Wirklichkeit liegen, so müssten wir uns vielmehr wundern, wenn das Gegentheil geschehen wäre. Hätte man wirklich die höheren Schulen in organische Verbindung mit der Volksschule bringen wollen und deshalb einsichtsvolle Volksschulmänner mit zur Berathung gezogen, so würden sich dabei sehr greifbare unabweisbare Consequenzen für diese Verbindung ergeben haben. Zunächst hätte man sich der Erkenntnis wol kaum verschließen können, dass die höheren Schulen, besonders die Gymnasien, nach einem ganz anderen Princip arbeiten als die Volksschule, soweit wenigstens, als diese den Forderungen der Entwickelungspädagogik entspricht. Dass die Principien, nach denen die höheren Schulen einerseits und die Volksschule andrerseits verfahren, wirklich verschieden sind, lässt sich auch dadurch nicht verkennen, dass dieselben weder hier noch dort — bei der Volksschule leider nicht, bei den höheren Schulen glücklicherweise nicht — völlig rein ausgeprägt hervortreten. Liegt aber eine wesentliche Verschiedenheit der Principien vor, so wäre die Frage nicht zu umgehen gewesen, ob es sich denn wirklich von pädagogischem Standpunkte aus rechtfertigen lasse, dass sich die höheren Schulen auf ein anderes Princip stützen als die Volksschule. Hätte die Antwort verneinend gelautet, so wäre die Frage unabweisbar gewesen, für welches von beiden Principien man sich zu entscheiden habe, und bei einer objectiven Beurtheilung hätte die Entscheidung durchaus nicht zweifelhaft sein können. Damit aber wäre man unmittelbar bei der Erkenntnis angelangt gewesen, dass von einer gesunden, naturgemäßen und echt nationalen Gestaltung unseres ganzen Schulwesens nur dann die Rede sein kann, wenn sämmtliche Schulen durchaus auf gemeinsamer Grundlage aufbauen. Aber so weit sind wir leider noch lange nicht.

Vielmehr begünstigt der Entwickelungsprocess, der sich gegenwärtig in Preußen vollzieht, wo man nach einer Umgestaltung der höheren Schulen zu einer entsprechenden der Mittelschulen zu schreiten gedenkt, statt einer Reform des Schulwesens von unten nach oben, von innen heraus nach außen, eine solche von oben nach unten, von außen nach innen und sichert dadurch dem Princip der gelehrten Schulen weiteren Bestand und weitere Verbreitung.

Mit der Begünstigung des Princips der Gymnasien und all der Einflüsse, welche dieses Princip unterstützen, hängt auch die bekannte Theorie zusammen, dass man das höhere Schulwesen sich historisch entwickeln lassen müsse, und dass deshalb jede Schulreform der reiflichsten Erwägung bedürfe. Dass Schulreformen der sorgfältigsten und reiflichsten Erwägung bedürfen, wissen wir so gut wie die weisen Herren, die uns diese Belehrung ertheilen. Auch wir haben gegen eine historische Entwickelung des Schulwesens nicht das mindeste einzuwenden, insofern dieselbe auch eine organische, eine naturgemäße ist, nicht aber der Natur geradezu zuwiderläuft. Aber es gehört durchaus kein besonders eingehendes Studium der Geschichte der Pädagogik dazu, um zu erkennen, dass historische und naturgemäße Entwickelung des Schulwesens keineswegs immer Hand in Hand gehen, und es gehört ein äußerst harmloses Gemüth dazu, um zu verkennen, was sich alles hinter dem zwar nicht gerade alten, aber bereits ziemlich verbrauchten Ausdruck „historische Entwickelung der höheren Schule“ versteckt.

Wie weit man aber von dem eigentlichen Ziele des Unterrichts vielfach abgekommen ist, zeigen nicht blos die Reformen des höheren Schulwesens in Preußen, sondern unsere jetzigen deutschen Schulreformen überhaupt. Man pflegt wenig danach zu fragen, ob das, was man bei diesen Veränderungen beibehalten oder auch neu hinzufügen will, den Ansprüchen der reinen, von Sonderinteressen freien Pädagogik vollkommen entspricht, und noch weniger denkt man daran, die Grundforderungen Pestalozzis von vornherein zum Substrat für jede Schulreform zu machen. Genug, man verfährt der Hauptsache nach genau so, als sei es die wichtigste Aufgabe der Schule, dem Schüler ein größeres oder geringeres Quantum von Wissensstoff einzuprägen, und als kenne diese kein höheres und würdigeres Ziel. Man könnte mir entgegnen, dass eine verzweifelt geringe pädagogische Einsicht dazu gehört, diese Entdeckung zu machen, dass sich das tausend andere auch sagen. Gewiss; aber schlimm genug, dass es blos Tausende sind, dass es sich nicht vielmehr ein jeder sagt und nicht allgemein danach verfahren wird.

Wenn aber die Schule ihre eigentliche Aufgabe so leicht vergisst, darf man sich nicht wundern, dass sie der materiellen Strömung unserer Zeit, über die gegenwärtig in unserem Vaterlande so sehr geklagt wird, keinen wirksamen Damm entgegenzusetzen und ihren Zöglingen nicht in genügendem Maße gerade das zu bieten vermag, was ihnen später in den Anfechtungen des Lebens einen festen inneren Halt verleihen könnte, womit ihnen unendlich mehr gedient wäre, als mit all dem Wissensstoff, auf dessen Einprägung man so ängstlich bedacht ist.

Dass die nicht allein durch die herrschende Zeitströmung überhaupt, sondern auch durch die moderne Erziehung begünstigte Richtung auf das Äußerliche und Eitle bereits verhängnisvolle Früchte getragen hat, kann keinem tiefer blickenden Auge entgehen. Unsere Vorfahren stellten weit einfachere und bescheidenere Ansprüche an das Dasein als das jetzige Geschlecht und wussten eben dadurch ihr Leben zufriedener und glücklicher zu gestalten. Nur insofern könnte man sie anspruchsvoller nennen, als sie unter die reellen Bedürfnisse des Lebens noch die höheren Interessen rechneten. Heutzutage dagegen geben viele der Rücksicht auf die Repräsentation, auf den Schein, auf ein leeres Nichts wirkliche Lebensbedürfnisse preis, und ist dann jener Schein verloren gegangen, der ihnen alles war, so hat für sie das Dasein jeden Reiz verloren, weil es ihnen vollständig an allem gebricht, was dem Leben seinen tieferen Gehalt und eigentlichen Wert verleiht. Unsere politischen Zeitungen freilich, zum Theil eben dieselben, welche sich bemühen, der großen Menge des Volkes, die nicht zu erkennen vermag, dass die neuere Philosophie in allen Hauptsachen nicht über Kant hinausgekommen ist, die sogenannte moderne religiöse Weltanschauung zu predigen, und ihr, indem sie diese für wissenschaftlich begründet ausgeben, noch allen inneren Halt rauben, wissen oft nicht genug zu rühmen, wie viel angenehmer und glücklicher das Leben gegen früher sei. Einen fast drolligen Eindruck aber macht es, wenn man verfolgt, wie sie die modernen Lebensverhältnisse im einzelnen kritisiren und fast kein gutes Haar daran finden können, so dass man sich unwillkürlich fragt: Wo steckt denn eigentlich der vielgerühmte Fortschritt in der Glückseligkeit der Menschen, wenn es doch mit fast allen Einzelheiten so gar erbärmlich bestellt ist?

Tief traurig dagegen ist der Eindruck, den wir empfangen, wenn wir gegenüber der lauten Beredsamkeit unserer Tagespresse die stumme, aber oft wahrhaft erschütternde Sprache zu Wort kommen lassen, welche die Zahlen reden, die uns eine gewissenhafte Statistik über die Selbstmorde sowie über den Besuch der Irrenanstalten in unserem

Vaterlande überliefert. Angesichts der Thatsache, dass sich nicht nur die absolute, sondern auch die verhältnismäßige Anzahl der Selbstmorde fortwährend in geradezu erschreckender Weise steigert, und dass viele dieser Selbstmorde dem Leben mitten in der Fülle seiner Kraft ein Ziel setzen, nicht wenige auch in noch ganz zartem Lebensalter begangen werden, drängt sich uns die Frage förmlich auf: Ist das Dasein gegenwärtig wirklich so reizvoll, ist es so viel begehrenswerter als früher, wenn so viele danach trachten, ihm so bald wieder zu entfliehen? Ganz ähnlich wie mit den Selbstmorden verhält es sich mit der Frequenz unserer Irrenanstalten, und beides tritt besonders stark in den Culturmittelpunkten unseres Vaterlandes hervor, denen das moderne Leben am meisten zudrängt.

Will die Schule solchen und ähnlichen Erscheinungen gegenüber ihrer Pflicht ernstlich gerecht werden, so muss sie mit der weitverbreiteten einseitigen Verstandsbildung, über die zur Stunde so sehr geklagt wird, die aber an den Anstalten, wo die erziehende Aufgabe der Schule in den Hintergrund tritt, nur im günstigeren Falle vorliegt, — denn im schlimmeren handelt es sich um vorwiegende Gedächtniscultur — entschieden brechen. Ein ganz anderes Gewicht als bisher wird auf sorgfältige Bildung des Herzens zu legen sein. Denn ohne die gehörige Bildung des Herzens kann auch die intellectuelle Bildung des Menschen nicht zur normalen und vollen Entfaltung kommen. Wir können an allen Männern, welche die Culturfortschritte der Menschheit, sei es auf diesem oder jenem Gebiete, mächtig gefördert haben, die Wahrnehmung machen, dass sich ihre Geistesthätigkeit auf ein starkes und tiefes Empfinden stützte. Das gilt nicht blos von denen, bei welchen es sofort in's Auge springt, sondern auch von solchen, an denen uns zunächst die außergewöhnliche Schärfe des Verstandes auffällt. Hiervon bildet zum Beispiel Kant keineswegs eine Ausnahme. Denn wer in diesem blos den trockenen Verstandesmenschen sieht, kann bei näherer Bekanntschaft mit ihm leicht finden, dass die gewaltige Gedankenarbeit des Mannes von einer tiefen Begeisterung getragen wurde, die ohne Eigenschaften des Herzens gar nicht denkbar ist. Noch ungleich wichtiger als für die normale Entwickelung des Verstandes ist die Herzensbildung selbstverständlich für die Bildung des Willens, des Charakters, und gerade auf Charakterbildung sollte unsere Zeit das allerstärkste Gewicht legen.

In dem unerschütterlichen Festhalten an den höchsten Zielen der Pädagogik darf uns auch die schmerzliche Erkenntnis nicht beirren, dass vorläufig niemand mächtig und einflussreich genug ist, um das

deutsche Erziehungswesen von den Einflüssen zu befreien, die seiner gedeihlichen Entwickelung entgegenstehen, und dass heutzutage für den einzelnen Lehrer im deutschen Reiche eine besondere Charakterstärke erforderlich ist, wenn er sich von der allgemeinen Gefahr frei halten will, mehr oder minder dem

Video meliora proboque
Deteriora sequor

zu huldigen. Sollen wir darum die Hände muthlos in den Schoß legen und ruhig abwarten, bis vielleicht die Gesetze eine Freistätte für die deutsche Pädagogik schaffen, damit sie sich ungestört von nachtheiligen Einwirkungen entwickeln kann? Dann wird die Sache sicher gute Weile haben. Denn welches Heil dürfen wir von einer Bureaukratie erwarten, die selbst so sehr unter den Einflüssen steht, welche unser Erziehungswesen in seiner naturgemäßen Entfaltung zurückhalten? Vielmehr tritt, je mächtiger jene Einflüsse sind, die Pflicht an die Pädagogik um so ernster und gebieterischer heran, ihre Grundsätze rein und treu zu bewahren und kein gesetzliches Mittel unbenutzt zu lassen, um ihnen zur Geltung zu verhelfen. Auch darf uns die Erkenntniss des Ernstes unserer Lage nicht zu dem Glauben verleiten, dass diese darum wirklich hoffnungslos sei. Denn es sind heilige, es sind natürliche Rechte, für welche die Entwickelungspädagogik einzustehen hat, und ihr endlicher Sieg kann darum trotz aller Hindernisse nicht zweifelhaft sein. Wer aber dennoch diese Hindernisse für unüberwindlich hält, möge sich die goldenen Worte zu Gemüthe führen, in denen der frische und freie Geist des Reformators weht:

„Was aus Kraft der Natur geschieht, das geht frisch hindurch, auch ohne alles Gesetz, reißt auch wol durch alle Gesetze; aber wo die Natur nicht da ist und soll's mit Gesetzen herausbringen, das ist eitel Bettelei und Flickwerk.“

Luther war gewiss nicht der Mann, der mit diesen Worten Auflehnung gegen Gesetz und Obrigkeit predigen wollte; aber sie zeigen nicht blos seinen freudigen und muthigen Glauben an den Sieg jeder guten Sache, sondern enthalten auch die ernste Mahnung an jeden Deutschen, seine feste Überzeugung frei und ungescheut zu bekennen und zu vertheidigen, um einer solchen Sache zum Siege zu verhelfen.

Wie wahr die angeführten Worte Luthers sind, hat das Schicksal der letzten preußischen Vorlage für ein Volksschulgesetz gezeigt. Standen doch hinter jener Vorlage Hierarchie, Bureaukratie und Mili-

tarismus in festgeschlossener Verbindung, kein Glied fehlte, und dennoch vermochten alle diese Gewalten dem Volksgeiste gegenüber, der in den verschiedensten Kreisen nicht blos in Preußen, sondern in unserem ganzen Vaterlande lebendigen und energischen Ausdruck fand, nicht durchzudringen. Ist auch noch nichts Positives damit geschaffen, so ist doch dadurch wenigstens die schlimmste Gefahr beseitigt, die nicht etwa darin, dass das beabsichtigte Gesetz mit allen Härten und Kanten durchgegangen wäre, — denn das hätte wenigstens die noch schlummernden Geister kräftig aufrütteln müssen — sondern in einem schwächlichen Compromiss bestanden hätte, und der eine Erfolg muss uns als Bürgschaft für künftige andere Erfolge gelten. Wir dürfen uns nicht durch den Gedanken entmuthigen lassen, dass bei den jetzigen Schuleinrichtungen ja doch von einem gesunden Gedeihen unseres Erziehungswesens nicht die Rede sein könne. Auch innerhalb der Schranken, welche uns durch diese Einrichtungen gezogen sind, könnte ungleich mehr geschehen, wenn nicht viele Lehrer allzu blind gegen die drohende Gefahr wären und Principien, an denen wir unbedingt festhalten müssen, gedankenlos preisgäben.

Die nächstliegende Bedingung für eine kräftige Förderung unseres Schulwesens aber ist, dass wir uns entschließen, eine Menge von Wissenskram beim Unterrichte über Bord zu werfen. Der mindestens zweifelhafte Verlust hierbei würde durch einen überreichen Gewinn ausgeglichen werden, nicht nur für die Charakterbildung, auf die es uns am meisten ankommt, sondern für die Bildung überhaupt, auch für die Wissenschaft. Warum scheuen also die meisten Schulmänner so ängstlich vor diesem Opfer zurück, da wir doch offenbar an mehr als bedenklicher Überfracht leiden, während sie doch schweren Verstößen, die täglich und stündlich gegen den Grundsatz Pestalozzis begangen werden, dass nichts als Erziehung das Ziel der Schule sei, mit so leichtem Herzen gegenüberstehen? Und doch hängt von der ernstlichen Berücksichtigung oder der Vernachlässigung dieses so überaus einfachen, aber ebenso inhaltschweren Satzes das ganze Wol oder Wehe unserer künftigen deutschen Pädagogik ab.

Mädchenerziehung und höhere Töchterschule.

Von Dr. ***F. Horn****-Altona.*

Frauenfrage, Frauenwürde, Frauenemancipation! Das ist die Trias, die in den letzten Jahrzehnten den Vordergrund der socialen Frage mit dem Wol des Arbeiters und der Armenpflege theilt. Aus den Spalten der Zeitungen, aus zahlreichen Blättern der Zeitschriften springt diese Frage in den Gesichtskreis des Lesers; ganze Romane haben ihr Thema auf diesen Punkt tendenziös zugespitzt; sobald die tägliche Unterhaltung die Existenz des andern, schönen Geschlechts berührt, ist eine Erörterung des beregten Themas unabweislich.

Die drei am Kopfe genannten Punkte verschärfen sich vom Allgemeinen zum Besonderen, vom skizzirenden Entwurf zum ausgeprägten Detail, vom abstracten Umriss zur concreten Forderung.

Die Frage, welche Stellung die Frau dem Manne gegenüber einzunehmen habe, hat man aufgeworfen und erörtert in dem Bewusstsein, dass ihre jetzige Lage ihrer Bestimmung nicht entspreche. Sie fühlt sich in mancher Beziehung zurückgesetzt. Wenn sie auch daheim im häuslichen Regiment das Scepter ohne erhebliche Einschränkung schwingt, so steigt doch hie und da in ihr das unabweisliche Gefühl auf, dass sie diejenige Stellung, die ihr nach ihrer Meinung gebürt, nicht einnehme. Sie fragt sich, ob das sogenannte stärkere Geschlecht diesen Namen in Wahrheit verdiene, und man kann es ihr nicht verdenken, wenn zuweilen Zweifel in ihr aufsteigen, zumal da die vis major im Hause unstreitig in der Regel auf ihrer Seite ist. Diese Frage zieht die Herrin der Schöpfung mit unwiderstehlicher Gewalt zu dem Punkt hin, der meistens und vielerorts das Centrum und den Brennpunkt ihrer Reflexion bildet. Nimmt sie eine Stellung ein, die ihrer Würde entspricht? Weist nicht der Gang der Culturgeschichte mit beredten Zügen auf die allmähliche Entwickelung des Weibes zu größerer Freiheit und unbeschränkterer Selbstständigkeit hin? So gelangt sie denn allmählich auf immer abschüssigeren Wegen zu der entschiedenen Forderung, sich in Reih' und Glied zu stellen

mit dem Vertreter des Geschlechts, das bis dahin den Namen des stärkeren, „aber mit Unrecht", geführt hat, zur Frauenemancipation.

Ob es Zufall ist, oder ob ein innerer Zusammenhang waltet in der eigenthümlichen Erscheinung, dass die drei Begriffe: Nationalitätsprincip, Socialdemokratie und Frauenemancipation ungefähr gleichzeitig die Bühne des Welttheaters betreten haben, dies könnte Gegenstand einer interessanten Untersuchung sein, würde aber hier vom Thema abführen.

Während sonst die meisten Züge der Entwickelung und des Fortschritts von Osten nach Westen sich bewegen, strömt die Brandung auch häufig zurück von den Wogenkämmen der Überstürzung. — Wie frei man in Amerika über die Theilnahme der Frauen an der öffentlichen Thätigkeit denkt, geht zur Genüge daraus hervor, dass sie nicht nur in Richtercollegien sitzen und als Stadtverordnete an den Berathungen über das öffentliche Wol theilnehmen, sondern sogar in der Lage gewesen sind, für die Wahl eines Gouverneurs auf der Candidatenliste zu stehen. In dem schwerfälligeren Europa ist man noch nicht so weit gediehen (wenn nicht etwa die Forderungen der Socialdemokraten amerikanische Zustände noch überflügeln), sondern man hat sich damit begnügt, den Frauen den Zutritt zum Studium der Medicin zu gestatten, das Post- und Telegraphenwesen ihnen gelegentlich einzuräumen und privatim die Buchführung und den Verkauf in entsprechenden Geschäften zu übernehmen. Auch damit ist man schon über die in früheren Zeiten gezogene Sphäre der Frauenthätigkeit hinausgegangen. Besonders das Lehrfach wird jetzt in Deutschland von ihnen in wachsendem Grade cultivirt. Denn wenn auch früher schon Kinderschulen von Lehrerinnen gehalten wurden, so waren es doch mehr Warte- als Lernschulen und beschäftigten sich mehr mit der Beaufsichtigung und Erziehung als mit dem Unterricht.*) Jetzt dagegen hat man eigene Institute zu dem Zweck errichtet; denn die sogenannten Frauenseminare haben kein anderes Ziel, als die Mädchen auf wissenschaftlichem Wege zu Lehrerinnen heranzubilden. Gewöhnlich stehen sie in Verbindung mit höheren Töchterschulen. So heißen sie nämlich jetzt, während sie früher Mädchenschulen genannt wurden und auch in den Volksschulen noch diesen Namen tragen. Warum hat man nicht den alten Namen beibehalten? Dass alle Mädchen Töchter sind, ist selbstverständlich. Dass sie aber zu Töchtern herangebildet werden sollen, ist ebenso-

*) Auch eigentliche Schullehrerinnen gab es schon vor Jahrhunderten. D. R.

wenig anzunehmen, als dass die Anstalten dazu bestimmt sind, die Mädchen zu unterweisen, wie sie später ihre oder andere Töchter zu erziehen haben. Warum hat man sich denn nicht begnügt, den alten Namen zum Unterschiede von der Volksschule mit dem Prädicat „höhere“ zu versehen? Dass die Wortbildung, die gerade für sensible Frauennaturen von so schwerwiegender Bedeutung ist, einen feineren und eleganteren Klang haben sollte, ist auch nicht abzusehen. Man sagt doch nie statt Knabenschule „Söhneschule“! Oder wollte man vielleicht dadurch andeuten, dass auch solche Mädchen, die bereits confirmirt sind, die Anstalt besuchen können und so die Ausdrücke „Mädchen“ und „Jungfrauen“ in dem Gesammtbegriff „Töchter“ zusammenziehen? Also auch schon dadurch unterscheidet sich die Mädchen- von der Töchterschule, dass jene den Unterricht mit der Confirmation abschließt, diese es den Eltern überlässt, ob sie die Erwerbung der Kenntnisse, die sie mit dem Confirmationsalter noch nicht erreicht haben, einem weiteren Unterrichte überlassen wollen.

In den früheren Zeiten (oder dürfen wir sagen: in der guten alten Zeit?) waren die Unterrichtsgegenstände eines Mädchens, das den sogenannten gebildeten Ständen angehörte, derart, dass die weiblichen Handarbeiten eine Hauptrolle spielten. Ja, es kam vor, dass in den Kleinkinderschulen, in denen Knaben und Mädchen im fünften und sechsten Jahre gemeinschaftlich von älteren Damen unterrichtet wurden, auch der Knabe außer dem Buchstabiren und Kopfrechnen mit Strickübungen beschäftigt wurde. Außerdem waren die sogenannten wissenschaftlichen Kenntnisse auf Rechnen, Englisch, Französisch, deutsche Stilübungen und dabei gelegentliche Kenntnis der deutschen Literatur beschränkt. Im Rechnen begnügte man sich mit den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen und den Hauptsachen der Zinsrechnung, während Algebra, ebenso wie Geometrie für entbehrlich galt. Im Französischen und Englischen trieb man nur so viel Grammatik, als das Verständnis der Lectüre erforderte. Man las nur leichtere Sachen, weder Shakespeare noch Racine, übte sich in der Abfassung leichter schriftlicher Arbeiten und pflegte besonders die Conversation, soweit die Lehrer und Lehrerinnen selbst dazu im Stande waren. Im Deutschen wurden die Classiker gelesen und leichte Aufsätze geschrieben, bei deren Auswahl besonders auf den weiblichen Bildungsgang Rücksicht genommen wurde. Auch wurde die Sprache durch Declamiren, Wiedererzählen, kleine Vorträge leichteren Inhalts geübt und gebildet. In der Regel war der Vorsteher eines solchen Mädcheninstitutes ein Theologe, der bei der damaligen Überfüllung

des geistlichen Berufs auf diese Weise sein Leben fristete, und für den Unterricht in den neuen Sprachen und Handarbeiten sich mit einer dazu geeigneten Dame vereinigte. Nach der Confirmation verließ das Mädchen die Schule und unterstützte die Mutter in der häuslichen Thätigkeit, um dabei auch selbst die Haushaltung und was dazu gehört zu lernen. Natürlich wurde dabei vorausgesetzt, dass die Hausfrau sich für ihr Hauswesen interessirte, sich z. B. freute, wenn ihrem Mann das Essen, das sie selber zubereitet hatte, schmeckte und er erklärte, dass er nie größeren Appetit verspüre, als wenn seine Frau gekocht habe. Denn wenn die Hausfrau selbst kein Interesse zeigt, woher soll es die Tochter nehmen? Wenn die Hausdame den langen lieben Tag damit hinbringt, auf der Chaiselongue zu liegen und Romane zu lesen oder feine Handarbeiten anzufertigen, Visiten zu machen oder Einkäufe zu besorgen, oder etwa sich Gesellschaften zu wolthätigen Zwecken anzuschließen, die Küche aber eine fertige Köchin besorgt, dann wird die Tochter schwerlich Gelegenheit haben, den Haushalt führen zu lernen. Im besten Falle wird sie in einem Hotel die feine Küche lernen. Dann kann es vorkommen, dass zuweilen in Ballgesprächen oder beim Diner Missverständnisse laut werden, wie sie in den „Fliegenden Blättern“ nicht selten den Gegenstand des Humors bilden.

Ob die englische und französische Aussprache nun immer so correct und fein war, wie sie jetzt verlangt wird, mag dahingestellt bleiben, ist aber auch von keinem Belang. Denn wie viele der jungen Mädchen erhalten später Gelegenheit, sich mit Franzosen oder Engländern zu unterhalten? Wie viele Engländer und Franzosen sprechen so correct, dass sie nicht einmal einen Verstoß gegen die Grammatik machen? Man lese einmal einen Brief einer englischen oder französischen Dame gebildeten Standes, und man wird da häufig Unglaubliches finden. Oder glaubt man, dass der bestgeschulte Unterricht es dahin bringen kann, in fremdem Lande sofort die fertige Conversation mit einem Eingebornen vom Stapel zu lassen? — Auch die Leibesübungen wurden nicht vernachlässigt, sondern das Turnen wurde gepflegt, soweit es zur Ausbildung des weiblichen Körpers nützlich und förderlich ist. Außerdem gab es weder Fach- noch Classenlehrer, sondern der Vorsteher des Institutes und seine Gehilfin waren beides in einer Person. Er unterrichtete in allen Fächern mit Ausnahme der neuen Sprachen und Handarbeiten. Da nun ein Theologe oder einseitiger Philologe nicht immer überall so au fait war, um, wie es jetzt verlangt wird, ein examen rigorosum bestehen zu können, be-

sonders in divergirenden Fächern, wie Naturwissenschaften u. ä., so musste er häufig docendo discere. Das sind aber nicht die schlechtesten Lehrer. Wissen wir doch aus der Selbstbiographie des bekannten Schulrathes Kohlrausch, dass er gerade dieser Methode besondere Vorzüge zuschrieb: „Weil man selber noch lernt, weiß man, was und wieviel man andern bieten kann und darf."

Vergleichen wir damit den Unterricht der höheren Töchterschule, wie er jetzt getrieben wird.

Zunächst ist hier zum Zweck der Orientirung die Frage über das Wesen und die Vorzüge der Fach- und Classenlehrer zu erörtern. Denn der Hauptunterschied nicht nur zwischen den höheren Töchterschulen und früheren Mädchenschulen, sondern ganz allgemein zwischen modernen und früheren Schuleinrichtungen ist der, dass jetzt der Fachlehrer an der Tagesordnung ist und der Classenlehrer sich nur noch in der Person des Ordinarius erhalten hat, der noch dazu häufig eine contradictio in adjecto bildet, wenn er in seiner Classe weniger Stunden ertheilt als mancher der andern Lehrer. Die Frage, ob Classen- oder Fachlehrer, ist schon häufig erörtert und bildet einen Cardinalpunkt der Meinungsverschiedenheiten hervorragender Pädagogen; hier kann sie nur so weit in Betracht gezogen werden, als sie unser Thema berührt. Die Vorzüge des Fachlehrerthums liegen offenbar darin, dass der einzelne sich eine gründlichere und tiefere Durchbildung in seinem Fache aneignen kann und so mit reicherem Material und besser gewaffnet in den Kampf zieht, wobei jedoch zu beachten ist, dass er sich durch die aus den reiferen Kenntnissen entspringende Vorliebe nicht verleiten lasse, sein Fach für das Hauptfach zu halten und in ihm den Hauptbildungsfactor seiner Schüler zu sehen. Darin liegt eben der pädagogische Fehler, und dieser Umstand besonders ist die Ursache der so viel besprochenen und mit Recht beklagten und verworfenen Überbürdung. Denn in den Fehler verfällt der Fachlehrer nur zu leicht, dass er, selbst in die Tiefe des Heiligthums eingedrungen, diesen Genuss auch andern, und zwar in der besten Absicht, zu verschaffen sucht und so der Überbürdung Thür und Thor öffnet. Dazu kommt für die Töchterschulen noch ein besonderer Umstand. Es liegt nämlich allgemein in der Natur des menschlichen Geistes und besonders in der Eigenthümlichkeit des Frauensinnes und der Mädchenanschauung begründet, dass für ihre vorwaltende Gefühlsrichtung der erste Eindruck einer Persönlichkeit maßgebend ist. Je mehr Stunden nun ein Lehrer in einer Classe denselben Schülerinnen zu geben hat — und darin besteht ja gerade das Wesen des Classen-

lehrers —, desto enger werden die Beziehungen von beiden Seiten mit der wachsenden gegenseitigen Bekanntschaft steigert sich das Vertrauen. Die Schülerinnen gewöhnen sich an eine bestimmte Methode, wenn sie auch, wie jede, ihre Fehler hat, so dass selbst kleine Auswüchse, die anfangs einen Stein des Anstoßes bilden, ihre gemüthliche Anziehungskraft auszuüben wissen. Und wie anhänglich ist nicht das Mädchenherz, wie treu ist die Verehrung des beliebten Lehrers! Die verstandesmäßige Richtung des Knaben hat bei ihrer vorwiegenden Neigung zu Spott und Kritik für solche Erkenntlichkeit weder Raum noch Sinn. Diese Gewöhnung an die Persönlichkeit, dieses ethische Pietätsverhältnis tritt bei dem Fachlehrerthum in wachsendem Grade zurück und macht der maschinenmäßigen Abrichtung und dem schablonenhaften Drill nothgedrungen Platz. Der Fachlehrer hat weder Zeit, die einzelnen Individuen kennen zu lernen, da er zu selten mit ihnen verkehrt, noch überhaupt regeres Interesse für die Persönlichkeiten, als für den Unterrichtsgegenstand. Ihm schwebt als einziges Ziel vor Augen, sein vorgeschriebenes Pensum abzuwickeln und die Köpfe der ihm anvertrauten Jugend rasch und gründlich mit dem Wissen, das ihm das höchste scheint, anzufüllen. Dem Classenlehrer ist die Persönlichkeit die Hauptsache, dem Fachlehrer der Lehrstoff. Dazu kommt mit dem Wechsel der Persönlichkeit der Wechsel der Methode. Haben sich die Mädchen an einen gewöhnt, so tritt ihnen schon wieder ein anderer entgegen. Eben dieser Wechsel ist den Mädchen bei ihrer vorwiegenden Gefühlsrichtung fühlbarer als den Knaben, da sie infolgedessen den liebgewonnenen Halt verlieren, den sie leichter finden, wenn der Unterricht in einer oder in wenigen Händen liegt, und der ihnen bei ihrer geistigen Constitution stärker Bedürfnis ist als den Knaben.

Aber nicht allein in dieser Beziehung haben sich die Töchterschulen in ihrer Gestaltung von dem Muster anderer Lehranstalten zu sehr hinreißen lassen, sondern auch in der Wahl und Behandlung des Lehrstoffes ist manches hervorzuheben, was mit dem echten Mädchen- und Frauensinn in einem gewissen Widerspruch steht. Diesen Bestrebungen mag eine Anschauung zu Grunde liegen, die eben ein Grundzug des deutschen „Michel“ ist, der, wenn er auch national und politisch überwunden ist, doch in socialer und cultureller Beziehung immer wieder hervorbricht, nämlich die Eigenschaften fremder Nationen höher zu schätzen als die eigenen. So ist man dazu gekommen, die Bildung und Erziehung der deutschen Frau, deren Gemüths- und Gefühlstiefe bei allen Nationen, selbst bei den

verstandesmäßigen Römern (Tacitus' Germania) anerkannt ist, auf das Prokrustesbett fremder, französischer, englischer, amerikanischer Anschauungen und Anforderungen zu strecken.

Um mit der Muttersprache und zwar der formalen Seite zu beginnen*), so können wir dazu auch die Schreibstunden zählen, die freilich nur in den unteren Classen ertheilt werden. Da muss aber doch wol das Streben besonders darauf gerichtet sein, nicht schöne Buchstaben zu malen, sondern Schnelligkeit mit Deutlichkeit zu vereinigen, eine Fertigkeit, die besonders durch das Taktschreiben ausgebildet wird. Dass es außerdem sehr zweckmäßig wäre, statt der doppelten Schrift nur eine, und zwar die lateinischen Lettern einzuführen, ist eine schon mehrfach angeregte Idee.

Deutsche Grammatik in der Muttersprache zu treiben, verdirbt den Schülerinnen die Freude an der Thätigkeit. Der richtige Gebrauch der Casus, gegen den am häufigsten gefehlt wird, erlernt sich am sichersten durch Übung im Lesen, Schreiben und Gespräche. Hier kann die Schule auch nur dann ein befriedigendes Resultat erzielen, wenn das elterliche Haus seine Unterstützung gewährt, sonst ist die Sprachlehre eine Sisyphusarbeit. Grammatik ist im französischen Unterricht zu treiben, und zwar mit der in allen Sprachen gebräuchlichen Nomenclatur. Statt dessen gebraucht man die unglücklichen deutschen Bezeichnungen, die man sich gern gefallen ließe, wenn sie dazu beitrügen, die Begriffe klarzumachen. Da sie aber ebensowenig das Verständnis fördern wie die lateinischen, verwirren sie die kleinen Köpfe nur noch mehr. Besonders zeichnet sich in dieser Beziehung die in vielen Töchterschulen eingeführte Grammatik von Engelien aus, ein Buch, das sehr gesucht sein muss, wenn man nach der Zahl seiner Auflagen urtheilen darf. Sie begnügt sich nicht damit, die lateinische Bezeichnung zu geben, sondern fügt ihr die deutsche hinzu, z. B. „Vocal, Selbstlauter, Consonant, Mitlauter" etc. Warum ist nicht außer „Declination" und „Conjugation" die Übersetzung „Neigung" und „Bindung" oder „Biegung" gegeben? Sehen wir uns die guten Stilisten unter den Schriftstellern und Schriftstellerinnen an und fragen wir, ob sie auch Grammatik an der Muttersprache gelernt haben, so erfahren wir, dass sie durch Lectüre, die Männer fast alle, die Frauen häufig, durch die Logik der classischen Sprachen ihre Grammatik erlernt und durch das Studium guter

*) Wir können den folgenden Ausführungen nicht durchaus zustimmen, wollen sie aber dem Urtheile der Leser unverkürzt unterbreiten. D. R.

Schriften ihren Stil gebildet haben. Also zur Erlernung der Muttersprache keine Grammatik, sondern Lectüre, schriftliche und mündliche Übungen, stete Controle des Ausdrucks, auch wo die Sprache nur als Mittel zum Meinungsaustausch gebraucht wird! Wenig empfehlenswert erscheinen die häufig eingeführten Lesebücher, die meistens doch nur voneinander abschreiben und, aus allen möglichen Schriftstellern zusammengestellt, den Kopf der Kinder mit vielen und manchen andern Dingen anfüllen. Außerdem gewöhnen sie daran, von allem zu nippen und zu naschen, und erzeugen den Glauben, alles zu kennen, auf Kosten der Gründlichkeit. Es gibt ja so viele Bücher, die für die Jugend geschrieben sind. Man lese sie aber ganz, nicht bruchstückweise, um die der Jugend eigenthümliche Zerfahrenheit nicht noch mehr zu nähren. Angemessen für die oberen Classen sind Schiller außer „Cabale und Liebe“, seine prosaisch-historischen Schriften mehr, als man gewöhnlich zu glauben scheint, Goethe mit Ausnahme des „Faust“ und „Tasso“, Lessing außer „Emilia Galotti“ und „Laokoon“. Den letzteren zu verstehen haben oft Primaner ihre liebe Noth. Was die Übungen im schriftlichen Ausdruck angeht, so wird bei der Wahl des Themas der weibliche Charakter oft zu wenig beachtet. Man stellt zuweilen Aufgaben, die für einen Gymnasiasten vielleicht passend sind, den Horizont der weiblichen Anschauung aber überschreiten. Man betone auch hier mehr die Saite, die der Frau eigenthümlich ist, die praktische, und behalte doch immer im Auge, dass die Gymnasien eine Vorschule für die Universität und ihre Facultäten sind, die Töchterschulen meistens aber nur in das bürgerliche Leben der Hausfrau hinüberleiten sollen. Anders stellt sich allerdings die Frage in den Seminaren, in denen die Mädchen zu Lehrerinnen ausgebildet werden. Ob aber nicht auch da häufig zu hoch gegriffen wird? Fühlt sich doch die Eitelkeit mancher Mutter durch nichts mehr geschmeichelt, als wenn sie beim Kaffee erzählen kann, dass ihre Tochter einen Aufsatz über die Tendenz der Laokoonsgruppe schreibt. Es ist allerdings wol ein richtiger Gesichtspunkt, dass der Lehrer und die Lehrerin in ihrem Fach mehr wissen müssen, als sie unmittelbar zum Unterrichte brauchen, wenn auch die Forderung sich weniger auf das Einzelwissen als auf den allgemeinen Überblick erstreckt.

Der neusprachliche Unterricht ist schon oben in seiner früheren Einrichtung berührt worden. Dass der Vorzug der französischen Sprache, die Orthographie, Aussprache, Grammatik durch die Academie française von oben her genau geregelt und dadurch die Übereinstim-

mung der Schreibweise in Büchern und Zeitungen herbeigeführt zu haben, anerkennenswert ist und von den Deutschen in mancher Beziehung nachgeahmt werden könnte, ist vielfach erörtert. Andererseits lässt sich aber auch nicht verkennen, dass die schablonenhaften, oft rein äußerlichen Regeln nichts weniger sind, als ein logisches Bildungsmittel, und dass diejenigen Geistesgaben, die bei der Frau hervorragend und charakteristisch sind, Urtheil, Geschmack, schnelle Auffassung, durch das Eintrichtern der französischen Grammatik nicht ausgebildet, sondern durch die Überlastung des Gedächtnisses, das in der Regel bei den Frauen von geringerer Stärke ist als bei den Männern, in ihrer Entwickelung gelähmt werden. Also vieles Lesen, häufige Übung in Schreiben und Conversation; dagegen Grammatik nur, soweit es nöthig ist, und mehr durch Übung als durch Auswendiglernen und Einpauken der Regeln!

Auch der naturwissenschaftliche Unterricht, wie er in den Töchterschulen getrieben wird, ist von den Knabenschulen zu unvermittelt übernommen, zu wenig für den weiblichen Charakter zugeschnitten. Wenn auch die Forderung, dass die Mädchen nur die Pflanzen kennen lernen sollen, die sie später im Haushalt gebrauchen, um so Schierling von Petersilie unterscheiden zu können, oder nur die Thiere, die später ihrer Zubereitung für den häuslichen Tisch harren, zu einseitig wäre, so ist es doch auch wieder zu rigoros, das ganze System der Naturgeschichte mit den lateinischen Namen, obgleich die Mädchen kein Latein verstehen, ihnen als Leitfaden in die Hand zu geben und, wenn auch nicht ganz, doch theilweise durchzunehmen. Und nun gar Anthropologie! Schon bei Knaben hat die Vorstellung, dass sie die Theile des menschlichen Körpers, die sie sonst mit einer angeborenen Scheu verbergen, unverhüllt anzuschauen und zu analysiren haben, etwas Anstößiges. Nun gar bei Mädchen! Wo bleibt da die Fabel von dem Storch? Warum nicht lieber gleich am Phantom Studien treiben lassen, wie in der anatomischen Klinik!

Der Zeichenunterricht ist auf den höheren Töchterschulen für alle Classen, auf den Gymnasien nur für die unteren obligatorisch. Soweit das Zeichnen als Hilfswissenschaft der Mathematik und zu technischen Zwecken dient, ist es ohne Zweifel für jeden nützlich und von jedem zu erlernen. Wo es aber in den Bereich der Kunst hinübergreift, ist es, wie jede andere Kunst, Malerei, Musik, Gesang etc., nur der Neigung und dem Talent dienstbar zu machen. Denn ebensowenig, wie man ohne Stimme singen, ohne Gehör musiciren kann, wird die künstlerische Anlage zum Zeichnen anerlernt,

wenn das Talent nicht angeboren ist und mit ihm sich die Neigung entwickelt.

Ziehen wir also das Facit durch den Vergleich, der im Anfange dieses Aufsatzes genannten Mädchenschule mit der jetzigen höheren Töchterschule, so werden wir auch hier wieder einen Vorgang bestätigt finden, der sich auf allen Gebieten der menschlichen Thätigkeit wiederholt. Wie das angestoßene Pendel nach beiden Seiten schwingt und erst nach längerer Bewegung sich beruhigt, so schießen auch alle Versuche zu verbessern und zu reformiren zunächst über das Ziel hinaus, um erst nach längerem Schwanken und Schwingen die richtige Mitte zu finden. Was in den Anstalten „der guten alten Zeit“ fehlte, muss ergänzt, was jetzt überquillt, auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Das Fachlehrerthum ist einzuschränken und das Classenlehrerthum aus obenangeführten Gründen mehr zu pflegen, als es jetzt geschieht. Die Grammatik ist nicht an der Muttersprache, sondern an den fremden Sprachen zu üben unter einziger Beibehaltung der in allen Sprachen gebräuchlichen Nomenclatur. Der Unterricht der fremden Sprache hat das Hauptgewicht auf Lectüre und Conversation zu legen mit möglichster Beschränkung alles grammatischen Drills. Die Aufsätze haben praktische Aufgaben zu behandeln oder sich an die oben empfohlene Lectüre anzuschließen. Der mündliche Ausdruck ist durch Declamiren und freie Vorträge zu bilden. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist auf das Nächstliegende zu beschränken, die Anthropologie auszuscheiden. Gesang und Zeichnen sind facultativ, wo Talent und Neigung sich vereinigen. Dass die körperliche Ausbildung mehr auf Anmuth und Anstand als auf Übung der Kraft und Gewandtheit zu sehen hat, liegt in der weiblichen Natur begründet.

Man hat mit den Töchterschulen stellenweise Seminare verbunden um auf ihnen Mädchen für den Lehrerberuf vorzubilden. Man mag nun sonst über die Wirksamkeit solcher Anstalten denken, wie man will, so scheint ihre Verbindung mit der Töchterschule ebensowenig angemessen, wie die einer Akademie mit dem Gymnasium, eine Einrichtung, deren Versuch in der Fortsetzung des Gymnasiums durch sogenannte Selecten die Probe nicht bestanden hat. Man kann nämlich die drei Seminarclassen nicht mit einer Prima und Obersecunda vergleichen, weil jene die Vorbildung zu einem bestimmten Berufe geben, diese aber nur eine Fortsetzung der allgemein wissenschaftlichen, für das Studium erforderlichen Ausbildung bieten. Zunächst also wird der Director einer solchen Doppelanstalt den von zwei

Seiten, sowol von der Schule als von dem Seminar, gestellten Anforderungen in den seltensten Fällen entsprechen. Ferner wird, da es sich nicht umgehen lässt, dass dieselben Lehrer an beiden Anstalten unterrichten, in vielen Fällen eine gewisse Ungleichmäßigkeit der Methode sich bemerkbar machen, denn nur selten wird ein Lehrer die Doppelnatur besitzen, mit gleichem Erfolge zweien Herren zu dienen. Daher entspricht es der Zweckmäßigkeit, das Seminar zu einem selbstständigen Institut zu machen. Diese Einrichtung wäre auch gewiss durchgeführt, wenn nicht auch hier wieder der nervus rerum gerendarum die Klippe wäre, an der so viele Pläne gescheitert sind. Aber gehen wir einen Schritt weiter! Ist das Lehrerinnenseminar überhaupt ein zweckentsprechendes Institut? Eignet sich die weibliche Natur für den Beruf, zu dem es vorbereitet? Von dem Lehrerstand wissen wir, dass er unter den Beamten die kürzeste Lebensdauer aufweist, und nicht minder hat sich herausgestellt, dass neben dem Officier der Lehrer am frühesten in den Ruhestand tritt. Nun ist doch wol durchweg die Annahme gerechtfertigt, dass die geistige und körperliche Constitution des Mannes, oder, wenn wir einen modernen Ausdruck gebrauchen wollen, seine Nerven fester, gestählter, gegen äußere Einflüsse gefeiter sind als die des Weibes. Eine hysterische Frau und ein hypochondrischer Mann sind zwar beide Auswüchse nervenkranker Erscheinungen, unterscheiden sich aber doch noch immer in der Weise, dass dieser eine Eigenschaft bewahrt hat, die jener abgeht, die Ruhe und Selbstbeherrschung, Eigenschaften, die für eine gedeihliche Entwickelung der Lehrthätigkeit unerlässliche Bedingung sind.

Zu den obengenannten Fächern tritt in dem Seminar ein Unterrichtsgegenstand, der besonders auf den zukünftigen Beruf hinweist, die Pädagogik. Die theoretische Pädagogik lehrt die Ansichten großer Pädagogen kennen und und entwickelt daraus die Nutzanwendung für die praktische Thätigkeit des Unterrichts. Sollte wirklich die erziehliche Fähigkeit und Fertigkeit durch diese Kenntnis gewinnen? Ist es nicht vielmehr wahrscheinlich, dass infolge der Einprägung der verschiedenen, voneinander abweichenden Methoden eine Unklarheit und Unsicherheit sich bildet, die im gegebenen Augenblick den richtigen Weg verfehlen lässt und dem Eingreifen der Geistesgegenwart, der so häufig die letzte Entscheidung anheimfällt, im Wege steht? Die Mutter der Gracchen hat keinen Cursus der Pädagogik durchgemacht. Die meisten, fast alle Mütter erziehen ihre Kinder, ohne von der theoretischen Pädagogik eine Ahnung zu haben,

sondern theils leitet sie der von der Vorsehung ihnen eingegebene Takt, um nicht zu sagen Instinct, theils folgen sie der Anweisung ihrer Mütter. Die meisten großen Männer haben die erste Anregung zur Entwickelung ihrer Talente durch die Anleitung ihrer Mütter erhalten.

Was Schiller in seiner Glocke von der Thätigkeit der Frau gesagt hat, gilt noch heute. Die Frau ist ihrer ganzen Natur nach darauf angewiesen — Ausnahmen bestätigen auch hier wiederum die Regel —, die nach außen gerichtete Thätigkeit des Mannes nach innen zu unterstützen, zur Fortpflanzung des Geschlechts, zur Erhaltung des Staates und zum Schutz des Vaterlandes gesunde Kinder zu gebären, und dem Mann in der Erziehung derselben zur Seite zu stehen. Jede andere Thätigkeit der Frau ist eine unnatürliche und zerstört den Nimbus der Weiblichkeit, der ihren eigenthümlichen Reiz bildet. Wenn es jetzt leider soweit gekommen ist, dass die Frau durch die Unnatur der Verhältnisse oft gezwungen wird, einen Beruf zu ergreifen, der mit ihrer geistigen und gemüthlichen Veranlagung in Widerspruch steht, so folgt daraus nicht, dass man auf künstlichem Wege durch Treibhauscultur diesen Auswuchs der menschlichen Entwickelung fördern, sondern dass man seiner Ausbreitung mit allen verfügbaren Mitteln entgegentreten soll.

Man vergleiche darüber E. von Hartmanns Aufsätze in der „Gegenwart“.

Bezeichnend, wenn auch etwas derb humoristisch gehalten, sind die Verse Schartenmayers, die in vieler Beziehung den Nagel auf den Kopf treffen:

Was zu viel ist, ist zu viel,
Die Natur steckt Maß und Ziel.
Taugt das Weib wol zu den Fahnen,
Zum Dragoner, zum Ulanen?
Gar wol zur Artillerie?
Darauf lässt sich sagen: nie!
Zu viel Sanftmuth und auch Hitze
Hat sie wol zu der Justize;
Auch zur strengen Polizei
Langt es nicht, ich sag' es frei.
Taugt sie, zu organisiren
Schul' und Kirche und regieren,
Zum Cultministerium?
Adams Rippe ist zu krumm.
Und zum eigentlichen Doctor?
Das ist lang noch kein verstockter
Weiberfeind, der zweifelnd denkt:
Höchstens nur sehr eingeschränkt.
Kann das Weib wol Pfarrer werden,
Auch wohl Special auf Erden,
Oder etwa gar Prälat?
Nein, dazu ist es zu spat.
Ist nun dieses zugegeben,
Soll darum das Frauenleben
Dennoch nicht dem Haus allein,
Nein, der Welt auch nützlich sein.
Hat doch mancher plumpe Stoffel
Schon erfahren durch Pantoffel,
Dass das Weib hat mehr Verstand,
Als ihm vorher war bekannt.

Die ethische Bewegung in Amerika und Deutschland.*)

Von Schulinspector Wyss-Burgdorf, Schweiz.

Es ist ein recht trübes Bild, welches im 1. Heft des XV. Jahrgangs des „Pædagogiums“ von unserer Zeit entworfen wird. Der geehrte Verfasser klagt dort über den permanenten inneren Krieg, der ein Anreiz zu weiterer Verwilderung sei, über den um sich greifenden Abfall von allen idealen Richtpunkten, über den fortwährenden Lärm politischer und socialer Kämpfe, der aus den Gemüthern jene Ruhe verscheucht, ohne welche eine Vertiefung in die Ziele und Probleme der Erziehung unmöglich ist. Er klagt darüber, dass der Geist unbändiger, alles Heilige verachtender Selbstsucht auch in jene Kreise eingezogen sei, von denen man die Bewachung und Pflege der höchsten Güter des Menschengeschlechtes erwarten sollte, und dass auch zahlreiche Mitglieder der vornehmen Classen an der Untergrabung der tiefsten Fundamente des Culturstaates arbeiten.

Offenbar hat der Verfasser ganz recht, wenn er darum verlangt, dass die Schule von politischen Aspirationen befreit werde, und dass dem Lehrerstand ein größerer Einfluss auf die Organisation und die Leitung des Schulwesens zukomme.

Indessen zeigen sich in Amerika Bestrebungen, die zur Heilung der Krankheiten unseres öffentlichen Lebens noch weitergehen, indem sie eine Veredlung und Verjüngung des geistigen und sittlichen Strebens durch Gründung von „ethischen Gesellschaften“ bezwecken. Wer hierüber genauen Aufschluss wünscht, findet ihn in folgenden zwei Schriften:

1. „Die Religion der Moral“, von Salter. Berlin, W. Friedrich.
2. „Die ethische Bewegung“, von Coit. Leipzig, O. R. Reisland.

Gewiss kommt es besonders der Kirche zu, an der sittlichen Veredlung des Volkes zu arbeiten, den Geist der Selbstsucht zu bekämpfen und den der Selbstverleugnung und Menschenliebe zu pflegen und zu pflanzen.

Allein die Kirche basirt ihre sittlichen Gebote und Lehren auf dogmatische Grundlagen, auf Sätze des Glaubens, die heute von vielen nicht mehr angenommen werden. Gar viele Menschen haben während ihres Entwicklungsganges diesen kindlich beglückenden Glauben eingebüßt. Viele stehen außerhalb der Kirche und entbehren einer gemeinschaftlichen und regelmäßigen Pflege

*) Wir veröffentlichen diesen Bericht, um zunächst unserer Pflicht nachzukommen, die Leser über pädagogisch belangreiche Zeiterscheinungen sachlich zu informiren; ein Urtheil über das Vorgehen, die Leistungen und Früchte der ethischen Gesellschaften behalten wir uns vor, jetzt wäre es noch verfrüht. D.

ihres inneren Lebens. Ihnen allen erwächst die Aufgabe, das verlorene Paradies auf eine andere Weise zu suchen, die morsch gewordenen Stützen des idealen Lebens durch haltbarere zu ersetzen.

Der Ersatz ist nicht eine Sache der Unmöglichkeit. Er liegt im ethischen Cultus. Diesen wollen die „ethischen Gesellschaften" vermitteln.

Vorerst ist zu bemerken, dass diese ethischen Gesellschaften nicht als Gegner und Feinde der Kirche auftreten. Diese Gesellschaften halten sich für berufen, die sittliche Veredlung des Volkes und der Menschheit überhaupt einfach mit andern Mitteln anzustreben, als es die Kirche thut.

Die bedeutendsten Männer, welche in Amerika an der Spitze dieser ethischen Bewegung stehen und als Führer und Redner ihrer ethischen Gesellschaften oder Gemeinden dienen, sind Dr. Adler, William Salter und Stanton Coit. Diese Drei lasse ich in den folgenden Worten sprechen. —

„Vor allem müssen wir uns fragen, auf welcher Basis wir bauen. Wir haben bei der Bildung unserer Gesellschaft ein edleres privates und gerechteres sociales Leben im Sinne. Die Basis unserer Bewegung liegt nicht in den alten Religionen, noch in irgend einer der rationalisirten Formen derselben. Wir haben keine Veranlassung, das Judenthum oder das Christenthum zu verhöhnen; sie sind nicht Fremde, sonder unser aller Mutter; sie sind nicht fertig vom Himmel gefallen, sondern der Ursprung alles religiösen Glaubens ist die Menschheit selbst gewesen. Jedoch sind wir der gänzlichen Unzulänglichkeit des alten Glaubens für unsere gegenwärtige Erkenntnis nicht weniger gewahr. Die Menschen haben sich vormals die unbekannte Weltmacht als eine Person vorgestellt und sie haben einen so geringen Begriff von der Naturordnung und der Unveränderlichkeit der Naturgesetze gehabt, dass sie geglaubt haben, zu jener Macht beten und dieselbe bitten zu dürfen, für sie zu thun, was sie selbst nicht thun konnten. Wir dagegen werden, theils durch den Einfluss philosophischer Kritik, theils durch den positiver Wissenschaften dazu gezwungen, die Persönlichkeit der Gottheit als eine offene Frage zu betrachten und das Gebet, so viel wir erkennen, als eine unnütze Verschwendung menschlicher Energie."

„Ein Gebet zu dem unbekannten Gott", sagt Salter, „schließt eine doppelte Sünde ein: erstens Misstrauen gegen die Wolthätigkeit der Naturordnung, durch welche er schon offenbart ist, und welche besteht, wir mögen beten oder nicht; und zweitens ein Verzweifeln an unserer Fähigkeit, als nächste Ursache zu handeln und das Gewünschte selbst herbeizuführen."

„Für uns ist auch die Wissenschaft kein Letztes; sie sagt uns nur, was ist, sie sagt uns nichts davon, was sein sollte. Was sein sollte, sagt uns nur das Gewissen.

„Also nicht die alten Religionen, nicht die Religion selbst, im gewöhnlichen Sinn des Wortes, nicht der Agnosticismus, nicht die Wissenschaft, obgleich wir jede ihrer Thatsachen anerkennen, ist unsere Basis. Auf etwas Tieferem, auf dem Fels des Gewissens wollen wir bauen, auf den ewigen Gesetzen, welche in der moralischen Natur des Menschen sich kundgeben. Das Gewissen führt uns in ein ideales Reich. Es sagt zu jedermann: Du sollst gerecht sein! Es sagt zu jedem Gemeinwesen: Es gibt kein anderes Gesetz für euch, als das absoluter Gerechtigkeit!

„Die Moral ist so umfassend, wie das Menschliche; sie hat Bedeutung für das ganze Leben der Menschheit. Materielle Interessen haben eine Heiligkeit,

wenn sie menschliche Interessen sind. Die Lohnfrage hat eine moralische Bedeutung; Erziehung hat eine moralische Bedeutung; Politik hat eine moralische Bedeutung; Gerechtigkeit und Gemeinwol, die Aufgaben des Staates, sind eine Forderung der Moral.

„Die Moral ist ein Souverain; sie schreibt das Gesetz und das Ideal für das Ganze vor. Sie hat Bedeutung für den Intellect, denn sie verurtheilt das geschickte Spielen mit Worten; sie hat Bedeutung für unser häusliches Leben, indem sie verbietet, dass darin irgendwer Sclave sei; sie hat Bedeutung für unser Geschäft und für die Leitung des Staates; sie ist ein Zeichen, dass wir alle Theil und Stück einer anderen Weltordnung sind, als der, welche wir sehen, und dass wir in etwas Festerem wurzeln, als die Erde ist. Eine neue Empfindung dieses inneren Mahners zu gewinnen und zu fühlen, dass seine Forderungen auf alles Gute gerichtet sind, und so zu gewahren, dass eine Bahn unaufhörlichen Fortschrittes vor uns liegt: das ist Ziel und Bedeutung der ethischen Bewegung." Siehe Salter, Religion der Moral, S. 314.

„Die Kirchen haben viel zu reden von ‚bloßer Moral'. Ich kann darauf antworten, dass die ‚bloße Moral', welche sie kennen und üben, allerdings des Menschen Heil nicht sichert. Wir bedürfen einer vollkommneren Moral, einer Moral, die das Ganze des Lebens deckt und keinen Winkel desselben außerhalb der geheiligten Herrschaft des Guten liegen lässt. Ein höherer Maßstab der Rechtschaffenheit ist es, deren die Welt bedarf, ein solcher, der die schlummernden Gewissen der Menschen wachruft und eine Wiedergeburt des Lebens, des privaten und des socialen, wirkt."

„Wir behaupten die Unabhängigkeit der Moral; wir stützen uns nicht auf das Dogma, weil etwas im Menschen ist, das ihm näher und wesentlicher ist, als das Dogma; wir stützen uns nicht auf die Geschichte, weil die Quellen der Geschichte in uns sind. Wir glauben an einen moralischen Fortschritt: — dass die Begriffe des Rechten einer unendlichen Entwickelung fähig sind und den Menschen künftig Gewissensbedenken kommen mögen, an die sie jetzt gar nicht denken."

„Die Basis unserer Bewegung ist nicht eine Theorie der Moral, sondern die Moral selbst. Ich stehe hier, um die Idee des Guten selbst empor zu halten, euch seine Schönheit in eurem Handeln und im Segen eures Lebens bekennen zu lassen. Die Meinung, dass der Mensch nicht aus sich selbst heraustreten könne, dass er nicht einen andern gleich sich selbst lieben könne, dass er seines Daseins Zweck nicht in seiner Familie, im Gemeinwesen, im Staate finden könne, dass er für alle diese nicht leben könne: das nenne ich den wahren Unglauben. Moral ist das Heraustreten aus sich selbst und das Leben für etwas Größeres."

„Es ist etwas weit Einfacheres, als Philosophie, was unsere unmittelbare Sorge sein muss. Dies ist es: „Praktisch der Welt zu zeigen, dass die Moral eine hinreichende Grundlage unseres Lebens ist, dass Selbstlosigkeit sein kann, dadurch darzuthun, dass wir sie an den Tag legen, eine höhere Moralität zu beweisen durch die strengere Reinheit unseres Privatlebens, durch höhere Begriffe von Ehre in unseren Berufsangelegenheiten, durch stärkeres Mitgefühl für die Armen und Verlassenen." —

Auf Seite 345 der Schrift: „Die Religion der Moral" sagt Salter: „Es

muss eine Religion kommen, welche alle trennenden Grenzen zwischen den bisherigen Religionen überschreitet. Denn die Wahrheit der Dinge ist nicht christlich, oder jüdisch, oder indisch, sondern Eine. Die Bedürfnisse der Menschheit sind die gleichen in der ganzen Welt; der Beruf und die wahre Bestimmung aller Nationen sind die gleichen."

Entsprechend dem bisher Gesagten haben sich in Amerika einzelne Gesellschaften gebildet. Die „Gesellschaft für moralische Cultur" in Chicago hat folgende Satzungen aufgestellt:

1. Wir anerkennen die Wahrheit, dass das Wol-Sein des Staates in dem Wol-Handeln seiner einzelnen Glieder bestehen muss. Daher halten wir es für unsere höchste Pflicht, so unsere Fähigkeiten auszubilden und unser Leben zu ordnen, dass wir andere auf alle gute Weise, durch Beispiel wie durch Regeln, belehren können.

2. Wir glauben, dass richtige und vernunftgemäße Ansichten über unser Verhältnis zum Universum von offenbarer Wichtigkeit sind für die rechte Erfassung unserer Pflicht. Wo das geistige Gesichtsfeld durch einen Nebel des Aberglaubens verdüstert ist, sind keine klaren Begriffe der Pflicht erreichbar. Speculative Philosophie und dogmatische Theologie sollen durch die Lehren der Wissenschaft, der Vernunft und des Gewissens geprüft werden und ihnen gemäß stehen oder fallen.

3. Die gewöhnlichen dogmatischen Glaubenslehren befriedigen nicht mehr unsere moralischen Bedürfnisse. Eine wahre Philosophie des Lebens und ein höheres Ideal der Pflicht zu finden, ist eine der Aufgaben, die wir uns gestellt haben.

4. Wir halten es für eine heilige Pflicht, während wir unser eigenes Leben in allem, was daran unrecht sein mag, zu reformiren trachten, nach Kräften alles zu thun, um unsere Mitmenschen aus der traurigen Lage, in welche sie gesunken sind, emporzuheben.

5. Zu unseren Veranstaltungen gehören Vorträge und Discussionen für Erwachsene und Schulen für Kinder.

6. Die ethische Schule besteht aus Classen für Kinder und einem Seminar. Die Kinder werden in den Pflichten des Lebens unterwiesen.

7. Die Armenpflege ist so organisirt, dass auch diejenigen an den Werken der Menschlichkeit mitwirken können, die in Fragen der Religion nicht mit uns übereinstimmen.

8. Der Damenverein sorgt für geprüfte Pflegerinnen für die Kranken.

*
* *

Diese höchst bemerkenswerten Vorgänge in Amerika haben nun ihre Nachwirkungen bereits in Deutschland gefunden.*) Hier hat sich bereits ein Comité organisirt, in dem Berlin, München, Prag, Straßburg, Magdeburg und andere Städte durch hochgestellte, gelehrte Männer und Frauen vertreten sind. Unter ihnen führe ich nur wenige bekannte Namen an: Geh. Reg. Rath Prof. Dr. Förster, Prof. von Gizycki, Prof. Jodl, Prof. Dr. Th. Ziegler, Ritter von Carneri, Frau Baronin Bertha von Suttner.

Im Frühling 1892 erhielt nun Dr. Felix Adler in New York eine Ein-

---

*) Wer sich hierüber belehren will, lese: Vorbereitende Mittheilungen über die ethische Bewegung in Deutschland. Berlin. Fr. Dümmler. Preis 60 Pf.

ladung, nach Berlin zu kommen und hier Bericht zu geben über die „ethische Bewegung“ in Amerika. Dieser Mann hielt nun am 3. Juli 1892 in Berlin eine Rede, aus der wir folgende Gedanken hier mittheilen:

„Die Gründer der ‚ethischen Vereine‘ sind der Meinung, dass man nicht auf dem Wege naturwissenschaftlicher Forschung, da diese zu einer mechanischen Weltauffassung führt, zu einem neuen Weltbild gelangen könne, sondern dass man diesen Erfolg nur auf dem Wege einer vertieften und verinnerlichten sittlichen Erfahrung erzielen könne. Wir sind also von vornherein nicht antireligiös; wir achten nicht allein jede religiöse Überzeugung, sondern wir hegen die feste Hoffnung, dass es auf dem Wege ethischer Cultur zu einer neuen Weltanschauung, zu einer neuen religiösen Überzeugung kommen wird. Wir beschränken uns einfach darauf, die Forderung sittlicher Bildung zu stellen als die wichtigste und erhabenste Forderung. Wir sind der Meinung, dass heute vor allem nicht wissenschaftliche Bildung, sondern sittliche Vertiefung betont werden muss.

Die Wolhabenden haben sich in großer Anzahl einem crassen Materialismus ergeben. Andere, die von edlerer Art sind, suchen in der Wissenschaft, im Forschen nach Wahrheit den Wert des Lebens. Aber uns ist es wie ein Stern in dunkler Nacht aufgegangen, dass in dem moralischen Streben der Wert des Lebens zu suchen sei. Die Pflicht ist das Rettungsboot, das bereit steht, uns bei dem Schiffbruch der alten Glaubensvorstellungen aufzunehmen. Der erste Grundgedanke unserer Bewegung heißt nicht: ‚Thue, was deine Pflicht und Schuldigkeit ist,‘ sondern: ‚Suche zu ergründen, was deine höchste Pflicht und Schuldigkeit ist! Strebe danach, die alten bestehenden Vorschriften mit neuem Geist zu erfüllen und zu neuen sittlichen Forderungen heranzureifen, die den neuen Verhältnissen und Bedürfnissen unserer Zeit entsprechen.‘

„Der zweite Grundgedanke unserer Vereine ist der von der Unabhängigkeit der Moral. Wir leugnen den Einfluss der religiösen und philosophischen Anschauungen nicht, wir sind aber der Meinung, dass erst aus dem Handeln selbst die rechte Einsicht in die Principien des Handelns erwächst, dass man auf dem Weg der Erfahrung, der Induction, in die Tiefen der Sittlichkeit eindringen muss. Demgemäß sind wir auch der Ansicht, dass man an jeden Menschen, gleichviel was seine religiösen Ansichten sein mögen, die Forderung stellen darf und soll: ‚Du sollst gut sein! Du kannst, weil du sollst!‘ Die Kirche verlangt, dass man auf dem Umweg des Glaubens zum rechten Handeln komme. Wir aber kehren die These gerade um; wir sagen: ‚Erst gut handeln! die rechte Einsicht in die Principien des Handelns wird schon aus dem Handeln selbst erwachsen.‘ —

„Der dritte Grundgedanke der ethischen Vereine ist: Die rechte Lebensführung ist eine schwere Kunst und muss durch Übung erlernt worden. Vor allem ist zu berücksichtigen, dass der Kreis der Pflichten je nach den verschiedenen Lebensaltern und Berufsarten wechselt. Die Mitglieder eines ethischen Vereins theilen sich daher in Gruppen.

„a) Der untersten Gruppe werden die jungen Söhne und Töchter der Vereinsmitglieder zugetheilt. Die moralische Belehrung der Jugend bildet das Fundament des Vereins. Auch im **moralischen Unterricht**

der Jugend thut eine große Reformbewegung noth. Man soll im Lehrgang die rechte psychologische Folge walten lassen, soll einen sittlichen Anschauungsunterricht geben, ehe man zur Entwickelung sittlicher Begriffe übergeht, man soll zum Zweck der Schärfung des sittlichen Anschauungsvermögens das reiche Material der Fabeln, der Mythologie, der biblischen und indischen Erzählungen sichten und ordnen, man soll nicht den kindlichen Geist mitLehrsätzen belasten, für die das Kind noch kein Verständnis hat, sondern mit denjenigen sittlichen Vorstellungen den Anfang machen, die innerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen, man soll bei der Entwickelung der sittlichen Begriffe nicht auf den Abweg gerathen, eine metaphysische Begründung zu versuchen, sondern soll an der Hand concreter Fälle nach sokratischer Weise allgemeine Regeln entwickeln. Ferner halte ich es für rathsam, dass man die Spruchweisheit zu Hilfe ziehe, um gewisse Cardinalpunkte der Moral dem Gedächtnis einzuprägen, und dass man eine Anzahl von Biographien edler Männer und Frauen der Jugend vortrage, um ihr sittliches Urtheil zu schärfen, und um sie durch leuchtende Beispiele zur Nachahmung anzufeuern, endlich, dass man gewisse moralische Reden, wie die Rede des Sokrates vor seinen Richtern, ausgewählte Stücke aus der Bergpredigt, aus den Reden des Jesaias, die letzten Worte des Thomas Morus, die Gettysburger Rede des Abraham Lincoln auswendig lernen lasse, damit durch das gesprochene Wort der Geist jener vortrefflichen Reden in das jugendliche Gemüth einziehe. — Ich kann nur versichern, auf Grund vieljähriger Erfahrung, dass ein derartiger Unterricht, weit entfernt, den Vorwurf des trockenen Moralisirens zu verdienen und abstoßend zu wirken, das regste Interesse der jungen Menschen erregt und sie zu einem wahren Enthusiasmus zu entflammen vermag.

„b) Die zweite Gruppe setzt sich zusammen aus den heranwachsenden Jünglingen und Jungfrauen. In dieser Gruppe ist namentlich die Vorbereitung für das spätere Berufsleben zu pflegen. Auch ist in dieser Gruppe das ethische Verhältnis der Freundschaft besonders zu berühren. Ferner gehört die Vorbereitung für den Stand der Ehe hierher. Man klagt allgemein über die Zunahme der Ehescheidungen in allen Culturländern. Nun kann diesem Übel auf keinen Fall dadurch abgeholfen werden, dass man den Austritt aus einer unglücklichen Ehe erschwert. Vielmehr kann ihm nur dadurch abgeholfen werden, dass man den Eintritt in die Ehe zu einem Acte edlerer Wahl umgestaltet, der von vollem Bewusstsein aller damit verbundenen Pflichten und Verantwortlichkeiten begleitet ist. Mit unerhörter Feigheit hält sich unsere im Innersten angefressene Gesellschaft von diesem Problem fern.

c) Der dritten Gruppe gehören Männer und Frauen an, die in das gereiftere Alter eingetreten sind. Die Pflichten, die hier Gegenstand der Erörterung werden, sind die Pflichten der Eltern gegen ihre Kinder, also die ganze große Erziehungsfrage, die Pflichten des Bürgers gegen den Staat und endlich die Pflichten der verschiedenen socialen Classen gegeneinander. Hier sind die verschiedenen social-reformatorischen Bestrebungen zu prüfen. Ein ethischer Verein muss alle socialen Classen umspannen, damit das tiefere Bewusstsein der gegenwärtigen Pflichten erweckt wird. Denn es handelt sich bei der socialen Frage nicht blos um die Rettung der Armen, sondern auch um die geistige Rettung der Reichen. Die geistige Befreiung und Versöhnung der

Besitzenden sowol wie der Besitzlosen ist das Ziel der socialen Bewegung, aufgefasst vom ethischen Standpunkte aus.

„d) Die vierte Gruppe ist die Gruppe der Alten, die ihr Tagewerk vollendet haben und am Abend ihres Lebens stehen. Die Pflichten derselben bestehen namentlich darin, durch weisen Rath, durch gesammelte Erfahrungen denen zu dienen, die noch mitten im Kampfe stehen, durch die Würde ihres Benehmens die Ehrfurcht der Jüngeren zu erwecken und durch angemessene Betrachtung sich auf ihr Ende vorzubereiten.

„Aber auch gemeinsam sollen alle Gruppen tagen. Es sollen namentlich an Sonntagen die Pflichten zur Sprache kommen, die allen Menschen gemeinsam sind."

* * *

„Es sind noch drei Einwände zu besprechen.

„Der erste geht dahin, dass der ethische Idealismus der Neuzeit sich in den social-reformatorischen Bestrebungen verkörpert hat, und dass man also seine ganze Kraft für die Lösung der Arbeiterfrage einsetzen müsse. Wir wollen aber den Charakter des Menschen in seiner Totalität erfassen und heben. Durch Ablenkung der Aufmerksamkeit auf die Umgestaltung der äußern Verhältnisse wird der Verinnerlichung leicht Abbruch gethan. Die Besserung des innern Menschen wird auch auf die äußeren Lebensbedingungen zurückwirken.

„Der zweite Einwand ist der, dass die Kirche ja schon das Werk der sittlichen Erziehung übernehme, und dass deshalb die Gründung besonderer ethischer Vereine nicht nöthig sei. Vor wenig Wochen erklärte nun aber in London eine Versammlung von Geistlichen der englichen Staatskirche: „Wir sprechen oft zu leeren Bänken oder, was noch schlimmer ist, zu tauben Ohren. Viele, die der Kirche angehören, sind nur Scheinchristen, sind Kinder der Welt und streben ganz andern Dingen nach, als ihrem Seelenheil. Und außerdem gibt es eine unzählbare Menge, die auch äußerlich mit der Religion gebrochen hat, und auf die wir allen Einfluss verloren haben. Es muss also etwas geschehen, um die große Masse derer, welche die Kirche nicht erreicht, vor sittlicher Versumpfung zu bewahren.' — Was nützt es also, wenn man behauptet: Erst müssen die Menschen glauben, ehe sie gut sein können. Viele Menschen, und die besten darunter, glauben nun einmal nicht. Aber gut sein wollen die meisten, das können sie auch, vorläufig ohne den Glauben. Dies zu bezweifeln hieße an der menschlichen Natur selbst irre werden.

„Und der dritte Einwand heißt: Es kann jeder für sich an der eigenen Vervollkommnung arbeiten, sich selbst erziehen. Wozu ein Verein? Darauf ist zu sagen, dass es ja der Zweck der Moral ist, aus seiner Vereinzelung herauszutreten und den Gemeingeist zu pflegen. Was uns allen noth thut, ist das Bewusstsein, einer Gemeinschaft Gleichgesinnter anzugehören. Mit andern Gleichgesinnten nach Hohem und Edlem zu streben, wirkt erhebend auf das Gemüth, stärkt, stützt und tröstet.

„Der innerste Kern unserer Sache liegt darin: Das Heilig-Menschliche wollen wir hüten und pflegen. Wir haben in uns und andern die Überzeugung aufzubauen, dass wir in dem schöpferisch-sittlichen Streben einen Quell besitzen, aus dem uns ewig Kraft und Trost fließt, dass, wenn auch alle Orakel ver-

stummen, die Gottheit, die in unserer eigenen Brust wohnt, ihre Stimme uns nie versagen wird."

* * *

Die ethischen Gesellschaften Amerikas betrachten die Umgestaltung der ethischen Erziehung als eine Hauptaufgabe. Gegen die bisherige theologische Begründung der sittlichen Wahrheiten erheben sie Einspruch. Das, was die Menschen verbindet, wollen sie nicht auf Vorstellungen gründen, welche die Menschen trennen. Sie befolgen daher den Grundsatz, die sittliche Bildung gänzlich unabhängig von allen theologischen Begriffen allein aus den tieferen Existenzbedingungen und Grundgesetzen der menschlichen Natur und ihrer untrennbaren Wechselwirkung mit der Gemeinschaft zu entwickeln. Sie stellen die Beziehung des Sittlichen zu jedem tieferen Gedeihen des Ganzen und des Einzelnen hell an das Licht und begründen die Überzeugung, dass Adel und Bedeutung des Lebens unabhängig von den religiösen Vorstellungen seien.

Der Ethik-Unterricht der Schule theilt sich in drei Curse.

Der I. Curs umfasst die Schüler vom 10. bis 12. Altersjahr. Hier wird der ethische Anschauungsunterricht an der Hand von Erzählungen aus dem Alten Testament gegeben.

Der II. Curs umfasst die Schüler vom 12. bis 15. Altersjahr. Er gibt eine systematische Darstellung der wichtigsten Pflichten des Lebens. Diese Pflichten werden aber in sokratischer Weise aus Beispielen und aus der Erfahrung entwickelt. Dabei werden hauptsächlich klare Begriffe angestrebt und wird das Gewissen erleuchtet.

Die Pflichten werden eingetheilt in Pflichten gegen das Eigenleben und Pflichten gegen das Gesellschaftsleben. Die ersteren werden unterschieden in solche, die sich beziehen auf den Körper, den Intellect und das Gefühl.

Die zweite Gruppe theilt sich in solche gegen alle Menschen, gegen Familienglieder und in patriotische Pflichten. Durch Weisheitssprüche und Poesien werden alle illustrirt.

Der III. Curs ist für die Schüler vom 16. Jahr an, und enthält Biographien berühmter Männer und Frauen. Unter ihnen figuriren berühmte Denker, Philanthropen, Reformer etc., Zierden des Menschengeschlechtes. Die auserwählte, die beste Gesellschaft, die der Unsterblichen, wird hier eröffnet. Die Menschheit in ihrer höchsten Vollendung wird hier vorgeführt, und das Ideal wird vorgestellt.

Am 19. October 1892 fand in Berlin im großen Saal der „Berliner Ressource" eine constituirende Versammlung von Freunden der „ethischen Cultur" statt. Dieser Tag war zur Berathung der Satzungen bestimmt.

Das Wesentliche dieser „Satzungen der Deutschen Gesellschaft für ethische Cultur" ist folgendes:

1. Zweck: Es ist der Zweck der Gesellschaft, im Kreise ihrer Mitglieder und außerhalb desselben als das Gemeinsame und Verbindende, unabhängig von allen Verschiedenheiten der Lebensverhältnisse, sowie der religiösen und politischen Anschauungen, die Entwickelung ethischer Cultur zu pflegen.

2. Mittel: Zur Erreichung des Zweckes der Gesellschaft sollen zunächst folgende Bethätigungen dienen:

a) Veranstaltungen zur Hebung der ethischen Jugenderziehung in

allen ihren Stufen und zur Pflege des Wahrhaft-Menschlichen und -Gemeinsamen im ethischen Unterricht, unabhängig von den trennenden Lehren der religiösen Confessionen und der Parteien.

b) Veranstaltungen von Vorträgen und Besprechungen über ethische Forderungen und Probleme im Kreise der Mitglieder und Pflege der weihevollen Einwirkung von Wissenschaft und Kunst auf die weitesten Kreise des Volkes.

c) Verbreitung von ethisch förderlichen Erörterungen durch Bücher, Zeitschriften, Flugblätter, Zeitungsartikel etc.

d) Beteiligung an der Hebung der Lebenslage der ärmeren Volksschichten, sowie an dem Schutze und der Hilfe für alle Leidenden und Bedrängten gegen jede Art von Unglück und Unrecht.

3. Jede Person, die das 18. Lebensjahr überschritten hat, ist zur Mitgliedschaft berechtigt.

4. Die Höhe des Beitrages beträgt mindestens 25 Pfennige monatlich.

Die §§. 7—28 sprechen sich über die Organisation der Gesellschaft aus.*) Diese Gesellschaft sucht sich in ganz Deutschland auszubreiten.

Das ist einmal wieder eine kräftige Regung des deutschen Idealismus. Möge er von großem Erfolg begleitet sein!

Pädagogische Rundschau.

Aus Preußen. Der Herr Unterrichtsminister Dr. Bosse machte hinsichtlich der Stellung der Volksschullehrer dem Landtage folgende statistische Mittheilungen:

Einschließlich Wohnung und Feuerung hatten anno 1891

	3062	Lehrer	zwischen	300	und	750	M. Einkommen
	26117	„	„	300	„	1200	„ „
	23491	„	„	1200	„	1800	„ „
und	13505	„	„	1800	„	darüber.	

Von	9814	Lehrern bis zu 25 Jahren	sind	591	verheiratet
„	14038	„ zw. 25 u. 30 „	„	7132	„

und von sämmtlichen 62272 sind 20077 unverheiratet. Der Herr Minister tritt dabei der weitverbreiteten Meinung, dass die Lehrer leichtsinnig zu früh in die Ehe einträten, nicht nur entgegen, sondern hält die Verheiratung einer größeren Zahl von Lehrern für wünschenswert. — Aber nicht einmal die Hälfte der Lehrerstellen ist für einen Familienhaushalt genügend dotirt, und die Zahl der verheirateten Lehrer würde noch geringer sein, als sie thatsächlich ist, wenn nicht mancher junge Lehrer auf einem weltverlassenen Dorfe seiner physischen Existenz halber zum Heiraten gezwungen wäre.

B. Vom deutschen Ostseestrande. In den letzten Jahren ist in der Presse und in den preußischen Parlamenten vielfach die Rede von der überhandnehmenden Sachsengängerei gewesen. Darunter versteht man die zahlreichen Auswanderungen der Arbeiter und Arbeiterinnen aus den deutschen

*) Wer die Satzungen beziehen will, mag sich wenden an: Prof. Dr. G. von Gizycki, Berlin W., Nettelbeckstr. 24.

Ostmarken und ganz besonders auch aus unsern Strandgegenden nach sächsischen Industriestädten. In Wirklichkeit ist seit Jahren die Strömung nach andern Gegenden, wie z. B. Westfalen, viel bedeutender gewesen. Ganz zuletzt wurde nach der Cholera von 1892 die Stadt Hamburg als neues Eldorado erkoren, und es dürfte dort die Lücke von ca. 10000 Arbeitern längst wieder ausgefüllt sein. Auch Chicago hat mit seiner Weltausstellung und der Hoffnung auf große Verdienste seine Opfer gefordert.

Man hat der sogenannten „Sachsengängerei" sogar von Seiten der Regierung viel Aufmerksamkeit zugewendet und die Ursache dieser Völkerwanderung im kleinen zu erforschen gesucht. Da ist man denn auf allerlei Gründe gekommen, welche jedoch meistens den wahren Grund nicht treffen. So lautete kürzlich ein medicinisches Gutachten, welches von autoritativer Seite abgegeben wurde, dahin, dass die Hauptursache der „Sachsengängerei" in der Wohnungsfrage zu suchen sei. Die Arbeiterwohnungen wären in den östlichen Provinzen Deutschlands so menschenunwürdig, dass es kein Wunder sei, wenn die Menschen solchen Asylen den Rücken kehrten.

Was nun die Arbeiterwohnungen anbetrifft, so sind diese in den Ostmarken um nichts schlechter, als sie in vielen andern Districten sind, und wo noch in sanitärer Beziehung viel zu wünschen übrig bleibt, da tragen die Arbeiterfrauen oft recht große Schuld davon. Auch ist die Unzufriedenheit über mangelhafte Wohnungen in größerem Maßstabe aus Arbeiterkreisen niemals laut geworden. Ja, der Volkswirt hat schon lange größte Bedenken gegen das Wohnen der Arbeiter gehabt, weil Kinder und Erwachsene häufig nicht nur in einem Zimmer, sondern auch in einem Bette schlafen! Hierin liegt allerdings ein großer Übelstand, dessen Tragweite die meisten Arbeiter nicht übersehen. Wie hier aber der moralischen Verpestung weiter Volksschichten vorgebeugt werden soll, wird noch lange ein ungelöstes Räthsel bleiben. Will man dem Arbeiter zwei Zimmer schaffen, so muss er auch für zwei Zimmer Heizung haben. Hat er diese, so benutzt sie der eine, der andere verkauft das Brennmaterial, und mit den gelieferten Betten und Bettstellen geht es genau ebenso. Auf diesem Wege würde man mehr Schaden als Nutzen anrichten. Das Bedürfnis, ein reines Zimmer und ein sauberes Bett und ein Blumentöpfchen auf dem Fenster zu haben, muss aus der Arbeiterfamilie selbst kommen. Solange dieses Bedürfnis nicht vorhanden ist, hat sich die Schule und auch die Volkswirtschaft beständig die Frage vorzulegen: „Wie erweckt man immer mehr den Sinn für Reinlichkeit?"

Ein großer Übelstand in der Wohnungsfrage der städtischen Arbeiter ist der verhältnismäßig hohe Preis, den diese Staatsbürger für ein Unterkommen bezahlen müssen. Man rechnet bei Beamten 10 Procent vom Gehalte als Wohnungsgeld, der Arbeiter muss aber nicht selten 20 bis 30 Procent seines Verdienstes dafür ausgeben. Natürlich leiden darunter alle andern wirtschaftlichen Bedürfnisse und besonders in bedauerlicher Weise die Kinderernährung und somit die Kindererziehung. Auf dem platten Lande fällt dieser Übelstand wenigstens weg, denn hier haben die Arbeiterfamilien fast ohne Ausnahme eine freie Wohnung.

Zur Gründerzeit, und in großen Städten auch gegenwärtig noch, suchten einzelne Unternehmer förmliche Casernen zu errichten und posaunten ihr philanthropisches Unternehmen in alle Welt. In Wirklichkeit handelte es sich

dabei nur um Capitalverwertung von 7 Procent. Der Arbeiter wohnte dort moderner, jedoch meistens auch noch theurer. Andere bauten kleine Arbeiterhäuser. Sie sollten durch einen „etwas höheren“ Mietzins gleich Eigenthum des Arbeiters werden. Das lockte! — Hierbei haben sich viele Arbeiterfamilien geradezu ruinirt, weil sie alles opfern mussten, um ihren Verbindlichkeiten nachkommen zu können, denn die Lohnverhältnisse verschlechtern sich zuweilen, Krankheit und Kindersegen sind auch nicht vorher in Anschlag gebracht worden. Durch diese kleinen Häuschen und durch die Ausgabe von sogenannten Rentengütern sollen die Arbeiter an die Scholle gefesselt werden, doch diejenigen, welche die Fußangeln merken, gehen nicht hinein.

Seit November 1891 ist für Preußen eine Centralstelle für Arbeiterwolfahrtseinrichtungen geschaffen, deren Wirken in gewissen Kreisen mit sehr sanguinischen Hoffnungen entgegen gesehen wird. Diese Centralstelle hat sich denn auch sofort auf ihrer ersten Conferenz mit der Arbeiterwohnungsfrage beschäftigt, und die Resultate dieser Beschäftigung in Buchform der Öffentlichkeit übergeben.*) Alle Theilnehmer der Conferenz sind der Überzeugung gewesen, dass die meisten der den Arbeitern zur Verfügung stehenden Wohnungen entweder für ihre Verhältnisse entschieden zu theuer sind oder, was noch schlimmer ist, qualitativ auch bescheidenen Ansprüchen nicht genügen. Man nimmt an, dass in nicht zu langer Frist in Deutschland für 10 Millionen Arbeiter geeignete Wohnungen geschaffen werden müssen. Nach einem Referat des Oberbergraths Täglichsbeck sind bei den fiscalischen Werken in ganz Preußen für Arbeiteransiedelungen von 1865 bis 1891 für Bauprämien 3471815 Mark, als unverzinsliche Baudarlehen 6050545 Mark verwendet worden. Alle diese Summen fallen aber immer dem industriereichen Westen zu. Hier im Osten herrscht keine Wohnungsnoth. Im Gegentheil! —Der Rundschauer sah nicht selten Insthäuser leer stehen und die Besitzer mussten sich nach andern Arbeitskräften umsehen. Wie gesagt, die Wohnungsfrage spielt bei der Sachsengängerei keine Hauptrolle.

Welches sind denn aber die wahren Gründe der auffallenden Völkerbewegung? —

Zunächst ist es der den deutschen Stämmen seit der Hunnenzeit innewohnende Wandertrieb, welcher seit Jahrhunderten die Völker nicht nach Norden, Süden, Osten, sondern fort gen Westen treibt. Genährt wird dieser Trieb durch die zurückbleibenden Arbeiter. Diese speculiren ganz richtig, indem sie sagen, jemehr sich das Land von Arbeitern entvölkert, umsomehr Druck können wir Zurückbleibenden in Bezug auf Lohnerhöhungen auf die besitzenden Classen ausüben.

Ein zweiter Grund ist der, dass die Arbeiterkreise ebenso von dem realistischen Zeitgeiste beherrscht werden, wie die höheren Gesellschaften. Jeder will wenig thun und viel Geld erwerben, und Geld ist ja Glück nach der Auffassung der Zeit. Wie der Reiche an der Börse, der Bürger und Bauer in den Lotterien nach Mammon hascht, so treibt's den Arbeiter, der hier nicht

---

*) Schriften der Centralstelle für Arbeiterwolfahrtseinrichtungen. Nr. 1. Die Verbesserung der Wohnungen. Vorberichte und Verhandlungen der Conferenz vom 25. und 26. April 1892, nebst Bericht über die mit derselben verbundene Ausstellung. Mit 208 Abbildungen. Berlin, Karl Heymanns Verlag. 1892.

mit thun kann, aus der Heimat in die weite Welt. Dort hofft er zu finden, was seine Lage verbessern kann. Der geringe Grad von Bildung lässt ihn eine Fata morgana sehen, die in dem Augenblicke schwindet, wenn er mit Frau und Kind das letzte Stück seiner Habe verreist und verzehrt hat. Wer erklärt diesen Zwiespalt der Natur im deutschen Menschenherzen: hier der unwiderstehliche Wandertrieb, dort ein peinigendes Heimweh, dem das Gemüth keines Sterblichen so leicht zum Raube fällt, als das des Deutschen.

Und fragen wir: Wie kommt die Pädagogik bei der „Sachsengängerei" fort? so muss man sagen, herzlich schlecht. Die Kinder werden ihres ersten Gutes eines civilisirten Menschen, ihres Heimatrechtes, beraubt. In frühester Jugend verlassen sie die traute Stätte, wo ihre Wiege stand, wo ihnen, um mit E. M. Arndt zu sprechen, Gottes Sonne zuerst schien, um mit ihren unzufriedenen Eltern von Ort zu Ort zu wandern. Was diese armen Kinder in den Eisenbahnwaggons 4. Classe und in den Zwischendecks der Auswandererschiffe sehen und hören, ist sicherlich nicht hinter den Spiegel zu stecken. Von Unterricht der Kinder ist in Jahren natürlich keine Rede. Wo soll hier nun eine Geist- und Gemüthsbildung herkommen? Auch der letzte Rest jener altgermanischen Tugenden wird in betrübender Weise mit Stumpf und Stiel ausgerottet, und als total verwilderte Caricaturen treffen sie nach Monden in Lumpen in der Heimat ein. Das macht die Sachsengängerei.

Durch das Gesetz über die Dotirung der Dirigenten und Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten sind die an höheren Töchterschulen angestellten, akademisch und seminarisch gebildeten Lehrer in eine recht fatale Lage gerathen. In erster Linie stellen sich zwischen den Gehältern der akademisch gebildeten Lehrer beider Kategorien von Anstalten an einem Orte so große Differenzen heraus, dass schleunige Abhilfe dringend nothwendig ist. Ja der Übelstand ist noch größer. In einer Stadt erhalten die akademisch geprüften Lehrer an der höheren Töchterschule nur 2970 Mark Gehalt incl. Wohnungsgeld, während ein seminarisch gebildeter Lehrer am Gymnasium 5960 Mark erhält. Dass diese Zustände nicht haltbar sind, liegt auf der Hand. In Regierungskreisen hat man denn auch bereits Abhilfe zugesagt, nur über das „Wann" schweigen alle Nachrichten. Natürlich wäre es gewesen, nach der Regelung der Gehälter an den höheren Anstalten nun die Regelung derselben an den Mittel- und höheren Töchterschulen folgen zu lassen und dann erst an die Volksschule zu treten. Man hat im preußischen Ministerium die Volksschule vorgezogen, weil sie dem Fiscus mehr am Herzen liegt, denn die Töchterschulen sind meistens städtischen Patronats.

Zwar ist eine Gehaltsregulirung an höheren Töchterschulen besonders schwierig, weil an ihr Lehrkräfte mit ganz verschiedenen Qualificationen wirken, weil Herren und Damen angestellt, wissenschaftliche und technische Lehrkräfte zu berücksichtigen sind. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass die Zahl der Classen und somit auch die Lehrziele bei diesen Anstalten sehr verschieden sind. Einige Schulen haben philologisch, andere theologisch gebildete Directoren, einige haben seminarisch gebildete Rectoren oder Schulvorsteherinnen an ihrer Spitze. Die Regierung weiß nun immer nicht recht, wo sie die Grenze zwischen höheren Töchterschulen und Elementarschulen ziehen soll. Unterdessen haben einige Communen die Entschlüsse der Regierung nicht abgewartet, sondern haben die Gegensätze zwischen den Gehältern der Lehrer

an den verschiedenen Schulen aus eigener Initiative ausgeglichen. So geschehen unter anderen in Görlitz und Breslau.

Aus Hamburg. [Neues Gehaltsgesetz.] Am Schlusse des alten Jahres, den 30. December 1892, ist endlich das so lange ersehnte, schon seit Juli 1892 im Entwurf fertige, am 28. November von der Bürgerschaft an genommene „Gesetz, betreffend die Gehaltsverhältnisse der an den Volksschulen in der Stadt, der Vorstadt und den Vororten, sowie an den Vorschulen der höheren Staatsschulen angestellten Lehrer und Lehrerinnen“ vom Senate unserer Stadt angenommen und verkündigt worden. Vor einigen Jahren sahen viele Lehrer diesem Gesetze mit großen Erwartungen entgegen; seit langem aber war bereits eine bedeutende Herabstimmung der Hoffnungen eingetreten. Das neue Gesetz weist denn auch gegenüber dem bisher gültigen (vom 17. Juni 1878) keine nennenswerten Erhöhungsziffern auf, wie folgende Übersicht zeigt:

Gesetz vom 17. Juni 1878.	Gesetz vom 30. December 1892.
A. Lehrer:	
a) nicht fest angestellte, jetzt „Hilfslehrer“:	
M. 1200—1800	M. 1400
nach je 2 Jahren 150 M. steigend;	ohne Steigerung;
b) fest angestellte Lehrer II. Gehaltsclasse:	
M. 1750—2500	M. 1800—2800
nach je 3 Jahren 250 M. steigend;	ebenso steigend;
c) fest angestellte Lehrer I. Gehaltsclasse:	
M. 2250—3500	M. 2600—3600
nach je 3 Jahren 250 M. steigend;	ebenso steigend;
d) erste Lehrer (d. h. Leiter) der beiden Seminarschulen:	
M. 3000—4400	M. 3500—4700
nach je 3 Jahren 350 M. steigend;	nach je 3 Jahren 300 M. steigend;
e) Hauptlehrer:	
M. 3000—4400	M. 4000—5200
nebst Dienstwohnung oder 750 Mk. Wohnungsgeld,	wird Dienstwohnung gewährt, 750 M. weniger;
nach je 3 Jahren 350 M. steigend;	nach je 3 Jahren 300 M. steigend.
B. Lehrerinnen:	
a) nicht fest angestellte, jetzt „Hilfslehrerinnen“:	
M. 800—1200	M. 1000
nach je 2 Jahren 100 M. steigend;	ohne Steigerung;
b) fest angestellte Lehrerinnen:	
M. 1200—2000	M. 1200—2000
nach je 3 Jahren 200 M. steigend;	ebenso steigend.

Während also das Gehalt der fest angestellten Lehrerinnen garnicht erhöht ist, ist dem Höchstgehalt der Lehrer 100 M., dem der Hauptlehrer 50 M. (fünfzig M.) zugefügt! — Die Aufbesserung, die das neue Gehaltsgesetz dennoch mit sich bringt, liegt in den wesentlich günstigeren Anstellungsvorschriften. Während nämlich bisher die feste Anstellung erst nach sechs (bei von auswärts gekommenen Lehrern oft erst nach 7—8) Dienstjahren erfolgte, bestimmt §. 4 des neuen Gesetzes, dass die Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen

fest angestellt werden, „sobald sie vier Jahre im Schuldienste, darunter mindestens ein Jahr an öffentlichen Schulen im hamburgischen Staate thätig gewesen sind und die zweite Prüfung bestanden haben, auf den nächsten 1. April oder 1. October, sofern die Behörde nicht im einzelnen Fall wegen besonderer Bedenken eine weitere Hinausschiebung der festen Anstellung beschließt."

Die Bestimmung dagegen, dass von der Gesammtheit der fest angestellten Lehrer die Hälfte der ersten, die Hälfte der zweiten Gehaltsclasse angehören soll, bestand auch schon bisher.

„Die neuen Gehalte kommen vom 1. Januar 1892 ab in Anwendung" (§. 9) und erhalten insofern rückwirkende Kraft, als den Lehrern der zweiten Gehaltsclasse und den Lehrerinnen, welche vor dem Inkrafttreten dieses Gesetzes fest angestellt sind oder innerhalb 6 Monaten nach dem Inkrafttreten desselben fest angestellt werden, „die in diesem Gesetze bestimmten Alterszulagen so berechnet werden, als ob ihre feste Anstellung auf den nächsten 1. April oder 1. October erfolgt wäre, sobald die Lehrer und Lehrerinnen vier Jahre im Schuldienste, darunter mindestens ein Jahr an öffentlichen Schulen im hamburgischen Staate thätig gewesen sind, die zweite Prüfung bestanden und das 25. Lebensjahr vollendet haben." Diese Bestimmung gilt ebenfalls für die Berechnung der Pensionsberechtigung (§. 9).

Die Aufbesserung im Gehalte, welche das neue Gesetz für die hamburgischen Lehrer bedeutet, hält leider bei weitem nicht Schritt mit der Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse während der letzten vier Jahre. Seit dem Zollanschluss Hamburgs (1888) ist eine bedeutende Vertheuerung zunächst der Colonialwaren, dann aber auch fast aller Lebensbedürfnisse eingetreten. Diese Vertheuerung — die Ursachen sind wol nicht ausschließlich Folgen des Zollanschlusses — ist so bedeutend, dass man nicht fehlgeht in der Annahme, dass der Lebensunterhalt sich um ein Drittel höher stellt als vor 1888.*) Von diesem Gesichtspunkte aus kann man nicht von einer Aufbesserung der Gehälter reden, sondern nur von einer Herabminderung, wie die oben aufgeführten Zahlen darthun.

Auffallend war schon bei dem bisher geltenden Gehaltsgesetz, dass das Gehalt der Hauptlehrer dasjenige der Lehrer so unverhältnismäßig hoch überragte. Das neue Gesetz hat dieses Missverhältnis nicht gemildert. Das Höchstgehalt der Lehrer, 3600 M., bleibt noch um 400 M. hinter dem Anfangsgehalt der Hauptlehrer zurück. Nun bekommen die Hauptlehrer eher zu wenig als zu viel. Herr Oberlehrer Johs. Halben, Mitglied der Bürgerschaft, wies bei der Berathung des Entwurfs des nunmehrigen Gesetzes darauf hin, dass das Gehalt der Hauptlehrer dem der Bureauvorsteher gleichgesetzt sei; dies sei aber eine Ungerechtigkeit gegen die Hauptlehrer, da letztere mehrere Prüfungen zu bestehen haben, ihnen eine ungleich größere Verantwortlichkeit obläge als den Bureauvorstehern und von ihnen sicherlich größere Leistungen erwartet würden als von jenen (man denke nur an die großen 15classigen Schulen, die großen Lehrkörper derselben etc.). Demnach wird gewiss kein Lehrer, der die hiesigen Verhältnisse kennt, das Gehalt der Hauptlehrer für

*) Schreiber urtheilt außer nach dem Preisaufschlag vieler Verbrauchsgegenstände namentlich nach der Höhe des „Hausstandsgeldes" verschiedener Familien.

zu hoch bemessen halten. Um so eher aber wird er in Versuchung kommen, und gewiss nicht ohne Grund, das seinige für zu gering anzusehen. — So dankbar wir auch sind, dass endlich eine Neuregelung der Gehaltssätze bewerkstelligt ist, so bedauern wir doch, dass Senat und Bürgerschaft den berechtigten Wünschen der Lehrerschaft, denen in verschiedenen Petitionen Ausdruck gegeben wurde, so wenig entsprochen haben. — Die Lehrer Hamburgs werden aber, unbeirrt durch die Gunst oder Ungunst äußerer Verhältnisse, nach wie vor, getreu ihren Idealen, an dem großen Werke der Jugend- und Volksbildung mit aller Kraft und Hingebung arbeiten. „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein."

In Bremen wurde Seminarlehrer Köppe aus Erfurt zum Schulinspector gewählt.

Aus Straßburg i. E. erhalten wir folgendes Schreiben:

Im Decemberheft Ihrer geschätzten Zeitschrift findet sich eine Zuschrift aus Els.-Lothr., die sich mit den höheren Mädchenschulen des Reichslandes beschäftigt und dabei einen Vergleich zwischen denen von Mülhausen und Straßburg zieht, in welchem die letztere ziemlich ungünstig beurtheilt und die Leitung selbst als mögliche Ursache des Nichtgedeihens hingestellt wird. Als Gründer und seit 17 Jahren Leiter der Schule tröste ich mich mit dem Spruch, dass es unmöglich ist, allen zu gefallen. Ich beschränke mich demnach darauf, einige Irrthümer zu berichtigen.

Dass die Mülhauser Schule eine neunclassige, nicht eine zehnclassige ist, soll nur nebenbei bemerkt werden. Dass aber die Straßburger Schule „nicht recht zum Gedeihen kommen könne", stelle ich in Abrede. Wir haben gegenwärtig über 300 Schülerinnen, wodurch unsere Räume annähernd gefüllt sind. Mehr als 30—40 Mädchen könnten wir nicht unterbringen und diese Zahl wird bei dem stetigen Steigen der letzten drei Jahre wol bald erreicht sein. Wir haben bis jetzt nur zwei „Seminarclassen", werden aber nach einer Verfügung des Oberschulraths in Zukunft deren drei haben. In den beiden Prüfungen, in die wir seit Wiederherstellung unserer Lehrerinnenschule (Seminar) unsere Zöglinge geschickt haben, hat, bei zweijähriger Vorbereitung, von 18 Schülerinnen nur eine einzige das Ziel nicht erreicht. Wenn unserer Schule die Berechtigung zur Abhaltung eigner Prüfungen noch vorenthalten ist, so scheint Ihr Correspondent nicht zu wissen, dass hierfür erst eine Reihe von Jahren nöthig ist, um die Befähigung zu derselben nachzuweisen. Unsere Schule besteht aber erst seit Michaelis 1889.

In Bezug auf die Schülerinnenzahl übersieht Herr „R. W.", dass Mülhausen fast gar keine Mitbewerber hat. Die reichen Fabrikanten haben allerdings ihre eigne Schule, aber sonst gibt es keine Anstalten von nennenswerter Bedeutung. Also müssen die Kinder der Einwohnerschaft, wozu natürlich die verhältnismäßig wenigen Officiere und Beamten auch gehören, in die städtische höhere Mädchenschule gehen. Dagegen hat die Schule in Straßburg in den Pensionaten, der sehr bedeutenden Schule des Bon Pasteur, sowie in einer Reihe von mehr oder weniger besuchten Privatschulen, die meistens ein geringeres Schulgeld erheben, eine Nebenbuhlerschaft, die schwer ins Gewicht fällt. Alle diese Schulen aber bestanden schon vor Gründung der städtischen

Schule, sind also nicht ins Leben getreten, weil diese nichts taugte. Wenn dagegen die Lindnersche Schule erst später errichtet worden ist (ebenso wie die kleine Köbig'sche), so liegt der Grund dazu nicht in speciell Straßburger Verhältnissen, sondern wir finden dergleichen wol so ziemlich überall, wo städtische Schulen sind. Niemand wird leugnen, dass die Berliner h. M. S. vorzügliche Anstalten sind. Und doch, wie wenig Töchter der „vornehmen" Stände treten dort ein! Die letzteren wollen eben stets etwas Besonderes haben. Ich kenne eine Reihe anderer Städte, wo neben der vortrefflichen öffentlichen Schule eine Privatschule von weit geringerem Werte sich aufthut, weil die vornehmen Mütter ihre Kinder nicht mit „Eisenbahnsecretärskindern" zusammenbringen wollten. Solche Verhältnisse wird auch Herr „R. W." nicht ändern können, wenn er vielleicht einmal an die Stelle getreten ist

Ihres ergebensten Dr. Fischer,
Director der städtischen höheren Mädchenschule.

Die „Bayerische Lehrerzeitung" hat ihren neuen (27.) Jahrgang mit einem „Rückblick" begonnen, in welchem sie u. a. auf die Energielosigkeit der liberalen Partei gegenüber der höchst regsamen und sieghaften Reaction hinweist und die Ansicht ausspricht: Wenn sich die liberale Partei nicht endlich aufrafft, „dann wird es bald zu spät sein". Haben auch die vereinigten Elemente des Rückschrittes bisher noch nicht alles erreicht, was sie begehren, so werden sie doch täglich kühner und „ihre Reihen stehen vollauf gerüstet da, nur des Augenblickes gewärtig, der sie wieder auf den Damm ruft. Sind sie ja doch der Zahl nach die meisten und heutzutage die Einflussreichsten; und dass sie nicht blöde sind, ihren Einfluss geltend zu machen und damit zu wuchern, das lässt sich in jedem Parlamente beobachten."

Aus einem deutschen Staate, der zu den fortgeschrittenen gezählt zu werden pflegt, schreibt man uns: „Wir leben in einer sehr ernsten Zeit. Ich sehe das hier jeden Tag mehr an den bekannten schwarzen Schlangen, die gar behende ringeln und kriechen und den Tag des Gerichtes für den „Atheismus", wie sie die vernünftige Pädagogik nennen, gekommen glauben. Wir jetzt Lebenden stehen in einem bedeutungsvollen Kampfe — leider um den Preis eigenen Glückes, ohne Frieden, ohne rechte Hoffnung auf den Sieg der Wahrheit; denn in den maßgebenden Kreisen weicht man fort und fort mehr vor den Finsterlingen zurück, bewilligt ihnen selbst die Mittel zum Kampfe gegen den Staat und lässt sich von Loyolas allergetreuesten Schülern zum Danke verlachen."

Ganz so schlecht steht es in Österreich noch nicht; doch wirkt auch hier der allgemeine Zeitgeist und das Beispiel des verbündeten Nachbarreiches je länger je stärker. Nur die ungarische Hälfte des Donaureiches scheint noch die Kraft zu besitzen, die Geistesfreiheit siegreich zu vertheidigen, hoffentlich für das Ganze.

Aus Graz wird gemeldet: Der bekannte Schulmann Theodor Vernaleken, pensionirter Director der Lehrerbildungsanstalt in Wien, hat bei dem hiesigen Magistrat seinen Austritt aus der katholischen Kirche angemeldet. — Wir können hinzufügen, dass Vernaleken der evangelischen Kirche A. C. beigetreten ist.

In Dresden starb am 9. Januar, fast 82 Jahre alt, Bertha Freifrau von Marenholtz-Bülow, hochverdient um die Popularisirung der Lehre Fröbels und die Verbreitung des Kindergartens.

Aus Amerika. Das Directorium der Columbus-Welt-Ausstellung hat die Veranstaltung einer Reihe von internationalen Congressen beschlossen, die in Chicago während des Sommers 1893 tagen sollen. Darunter wird sich auch ein „World's Educational Congress“ befinden. Letzterer soll das Schulwesen aller Kategorien zum Gegenstande seiner Berathungen machen, die für die Zeit vom 25. bis inclusive 28. Juli angesetzt sind. Die vorbereitenden Arbeiten (mit Ausnahme des erforderlichen localen Arrangements, das dem Committee of the World's Congress Auxiliary zufällt) leitet die National Educational Association of the United States, und hat diese bereits die Organisation des Congresses in 15 Sectionen vorgenommen und ein Programm über die für die Discussion in Aussicht genommenen Themata zusammengestellt. Thesen (Abhandlungen) im Umfange von höchstens 2500 Worten sind bis 10. April an Mr. W. T. Harris, Commissioner of Education of the United States einzusenden. Die Sectionssitzungen werden an den Vor- und Nachmittagen des 26., 27. und 28. Juli, die beiden Hauptversammlungen Dienstag den 25. und Freitag den 28. Juli abends stattfinden.

Aus der Schweiz. Der geneigte Leser findet in meinem letzten Bericht (Decemberheft S. 195—200) u. a. die Rüge gewisser Verkehrtheiten, welche jüngst im Streite um die „Unterstützung der Volksschule durch den Bund“ begangen worden (deren eine dem „Berner Schulblatt“ zur Last fällt), und eine kritische Beleuchtung des schweizerischen Volkserziehungswesens vom höchsten Standpunkte aus. Darüber — über die Rüge vermuthlich zumeist — ist ein Getreuer des genannten Blattes ergrimmt, und er hat nicht gezögert, auf zwei Seiten der Nummer 53 seinen Groll der Welt kundzuthun. Ein elementarer Zornesausbruch ist menschlich und darum verzeihlich, insonderheit wenn er von einem kommt, der noch seine Sturm- und Drangperiode zu überwinden hat, und wenn man seinen Zorn nicht drucken lässt. Der Mann im Berner Schulblatt jedoch hat beides hinter sich (auch das erste: er nennt sich nämlich einen „alten Schulmeister“) — und so kann ich nicht an ihm und seiner Leistung vorübergehen; ich muss ihn und sie nach Gebür würdigen. Was hiermit geschieht.

Der „alte Schulmeister“ behandelt meinen Bericht nach dem bekannten Recepte des „literarischen Klopffechterthums“: man liest oberflächlich — behauptet, ohne zu beweisen — reißt einzelne Stücke aus dem Zusammenhange heraus und setzt sie dann in die „Kritik“ wirksam ein — nimmt hier „eine Kleinigkeit“ weg, fügt dort eine andere hinzu — legt tapfer aus und noch tapferer unter — und wenn man dem Angefochtenen sachlich nichts anhaben kann, sucht man ihn persönlich herabzusetzen. — Soviel, um die kritische Kunst des „alten Schulmeisters“ im allgemeinen zu kennzeichnen. Zur Sache bemerke ich kurz:

1. Derjenige Hauptheil meines Berichts, welcher von den wirklichen oder scheinbaren Entstellungen der staatsrechtlichen Verhältnisse und von der mangelnden politischen Reife handelt (S. 197/8), war in seiner ursprünglichen

Fassung (er wurde im Sommer 1892 geschrieben, konnte aber damals die auf eine Herbstnummer des Berner Schulbl. bezüglichen Zeilen noch nicht enthalten) für eine angesehene inländische Tageszeitung bestimmt. Da ich auf Ablehnung rechnete*), hielt ich den Aufsatz zurück. Umgearbeitet und ergänzt nahm ich ihn dann in den Ende October geschriebenen Pædagogium-Bericht auf. Gleichzeitig sandte ich ihn, geringfügig verändert, nun doch noch an die täglich zweimal erscheinende „Neue Züricher Zeitung" (welche ein Organ der „großen freisinnigen Partei" sein will) — um einen Versuch, zu dem ich mich aus Billigkeitsrücksichten verpflichtet hielt, gewagt zu haben. Wider Erwarten kam schon am zweiten Tage die Erklärung der Annahme: schriftlich und mündlich wurde meinen Ausführungen voller Beifall gezollt — in Nr. 317 vom 12. Nov. 1892 sind sie (unter der von mir gewählten Überschrift „Eidgenossenschaft und Volksschule") veröffentlicht.**)

2. Auch das andere Hauptstück, welches der bernische „Kritiker" nicht gelten lassen will — es bildet den letzten Abschnitt des December-Berichtes (S. 199/200) — hat der Redaction der „N. Z. Z. vorgelegen, freilich nur im bescheidenen Umfang eines „Schlusses". — Ich wurde ersucht, diesen Schluss durch Anregungen anderer Art zu ersetzen. Warum? Es seien da, meinte der zuständige Redactor, rein „pädagogische" Töne angeschlagen, die eignen sich nicht für ein politisches Blatt.***) Hatte der Mann recht? Nein. Die Schule ist ein Politicum, auch der Erziehungszweck ist es — wenn nirgends sonst, so sicher im Volksstaate. Damit aber, dass die N. Z. Z. die fraglichen Gedanken in ihren Spalten nicht zu Worte kommen lassen wollte, hat sie nichts anderes als einen Beweis geliefert für die Richtigkeit meiner Behauptung, der Behauptung: man will nicht wissen und einsehen und leisten, was auf politischem, socialem, moralischem Gebiete das Nächste ist und in erster Linie noth thut.

3. Den gleichen Beweis erbringt in jugendlicher Unbesonnenheit der „alte Schulmeister" selbst: was ich (vgl. S. 199/200) auf dem sicheren Standpunkte gesunder Staats-, Volks- und Schulwirtschaft verwerfe und fordere, gilt ihm als eine Summe von „Phrasen". — So das freiwillige (mit ein wenig Cynismus vorgetragene) Bekenntnis eines „alten Schulmeisters"!

4. Spräche dieser im Namen vieler, dann hätte ich ja fast recht, „die pädagogische Bildung und Einsicht der Lehrer" (wie „unsere gesammte Volksschule") „gar gering zu taxiren". Aber wirklich „taxire" ich überhaupt nicht; von der „pädagogischen Bildung und Einsicht der Lehrer" spreche ich nicht einmal, und die Schule zeichne ich (soweit ich sie zeichne) einfach nach der Natur: so wie sie ist, wie die Mehrheit sie will. Weiterhin habe ich — um es noch einmal zu sagen — den Geist veranschaulicht, der das Volk, die öffentliche Meinung beherrscht und der Schule und Erziehung die Ziele und Wege vor-

*) Ein ähnlicher „Artikel" ist vor sechs Jahren thatsächlich zurückgewiesen worden.

**) Die Nummer scheint der Redaction der Allg. deutschen Lehrerzeitung zugeschickt worden zu sein (vgl. ADL. 1892, S. 491/2).

***) Wenn der Herr ganz ehrlich hätte sein sollen, hätte er etwa sagen müssen: Sie haben ja wol recht; aber sehen Sie, so was dürfen wir denjenigen, die unsere Zeitung halten und erhalten — der Aristokratie des Geldes und des Geistes und dem behäbigen Mittelstande — nicht sagen; das mögen unsere Leute nicht hören.

schreibt. — Der Ton der Darstellung mag hart und schroff klingen — er ist zeitgemäß. Die Dinge sind bei ihrem rechten Namen genannt — das thut jeder ehrliche Mann. („Geistlos“ findet das der bernische „Kritiker“.)

5. Zum Schluss: Was der „alte Schulmeister“ im Pædagogium vernommen, sind weder Ausbrüche eines „verkannten pädagogischen Genies“ (wie er zu hören geglaubt), noch Klagerufe einer einsamen Seele. Es sind Äußerungen eines selbstständigen Mannes, der mit anderen am gleichen Werke nach gleichen Grundsätzen arbeitet. Letzteres habe ich angedeutet, indem ich mich des Bildes vom „imposanten Bildungskörper“, dem die „pädagogische Seele“ fehle, bediente. Das sind entlehnte Worte, entlehnt dem Aufsatze des Seminarinspectors Andreä in Kaiserlautern über „Comenius und seine pädagogische Bedeutung für unsere Zeit.“ *) A. hat die günstige Gelegenheit der Comenius-Feier benutzt, um „unsere pädagogische Lage kritisch zu beleuchten“, die zeitgenössische Gesellschaft, ihre Lebensauffassung, ihre Schulen zu kennzeichnen. Seine Kritik erstreckt sich im wesentlichen auf deutsche, meine im wesentlichen auf schweizerische Zustände. Er hat mit der Monarchie, ich habe mit der Republik gerechtet und abgerechnet. Das Ergebnis ist hier wie dort das gleiche: ein großes Deficit. Auch die Ursachen des Deficits sind hier und dort dieselben, weil die herrschende und treibende Kraft die gleiche ist. Es sollte aber nicht so sein: man darf vom Volksstaate verlangen, dass er den Kastenstaat in Sachen der sittlichen Erziehung übertreffe. — Das habe ich mit Nachdruck betont — und da „ist von höherem Standpunkte keine Rede“, meint der „alte Schulmeister“, den ich hiermit für immer verabschiede.

Zusatz von Seiten der Redaction. Da der Berner Kritiker unseres letzten Berichtes „Aus der Schweiz“ u. a. bemerkt: dieser Bericht stehe dem Pædagogium „übel zu Gesicht“, und ferner: man mache sich bei dem Pædagogium sonst „auf Besseres gefasst“, so sieht sich auch die Redaction zu einer Äußerung aufgefordert. — Die zarte Sorge unseres unbekannten Freundes für die Reputation unserer Zeitschrift müssen wir für überflüssig erklären, da wir ohnehin stets darauf bedacht sind, den literarischen Anstand zu wahren und dabei den Lesern möglichst zutreffende Informationen zu bieten. Dass wir auch im vorliegenden Falle unsere Pflicht ernst genommen haben, würde dem Kritiker nicht unbemerkt geblieben sein, wenn er unser Decemberheft mit objectiver Ruhe, Umsicht und Unparteilichkeit gewürdigt hätte, statt aus demselben einige Fragmente einer gehässigen Bemängelung zu unterwerfen. Diesem Verfahren gegenüber sei vor allem constatirt, dass das erwähnte Heft **zwei** Artikel über den gegenwärtigen Stand des schweizerischen Schulwesens enthält: einen längeren von Dr. Morf (S. 181—189) und einen kürzeren aus anderer Feder (S. 195 bis 200). Diese beiden Artikel sollten sich gegenseitig ergänzen, was durch die unter dem ersten angebrachte Bemerkung: „Vgl. hiermit unten S. 195 ff.“ ausdrücklich angedeutet wurde. Die Redaction folgte bei diesem Vorgehen einfach der Maxime: Audiatur et altera pars, und der aufmerksame Leser wird auch gefunden haben, dass dies der allseitigen Beleuchtung der Verhältnisse höchst dienlich gewesen ist, indem von verschiedenen Standpunkten aus sich verschiedene Ansichten ergeben. Man kann die gegenwärtige Situation aus

*) Vgl. Pædagogium 1892, S. 679, und Neue Bahnen 1892, III.

der Vergangenheit (historisch) erklären, sie aber auch in ihren actuellen Erscheinungen schildern und prüfen; man kann an sie den centralistischen, aber auch den föderalistischen (autonomistischen) Maßstab anlegen; man kann nachweisen, was durch neue legislative Acte anzustreben, aber auch, was nach den bestehenden Gesetzen angezeigt und möglich sei; man kann die Aussichten auf das Gelingen eines großen Reformversuches für überwiegend günstig, aber auch für überwiegend ungünstig halten etc. Eine allseitige Erörterung von so verschiedenen Gesichtspunkten aus trägt gewiss zur Klärung der Sachlage und zur Bildung eines besonnenen Urtheils mehr bei, als ein einseitiges Raisonnement nach dem Parteiprogramm.

Was uns selbst betrifft, so stehen wir bezüglich der schweizerischen Schulreform mit unserem alten Freunde Morf principiell auf gleichem Boden, indem wir ein Einschreiten des Bundes als eine klare Consequenz bereits bestehender staatsrechtlicher Institutionen und als eine an sich sehr heilsame Maßregel betrachten würden. Es fragt sich nur, mit welcher Aussicht auf Erfolg derzeit ein neuer Anlauf in diesem Sinne unternommen werden könnte; und man darf sich nicht verhehlen, dass eine neue Niederlage ein größeres Unglück sein würde, als eine Vertagung auf gelegenere Zeit.

Für jeden Fall aber glaubten wir unseren Lesern vor allem eine möglichst genaue Darstellung der jetzigen Sachlage in einem so interessanten und wichtigen Schulgebiete, wie es die Schweiz ist, schuldig zu sein; auch sind wir der Ansicht, dass wir dieser Pflicht durch Veröffentlichung der Ausführungen unseres ausgezeichneten Mitarbeiters Morf und der Correspondenz eines anderen wolunterrichteten, bedachtsamen und ehrenhaften Mannes bestens nachgekommen sind, und können nicht finden, was dabei dem „Pædagogium" übel zu Gesicht stehe, oder Besseres von ihm zu erwarten gewesen wäre. Wir können nur vermuthen, dass unser Berner Kritiker einfach von der Maxime ausgeht: Wer nicht denkt, wie ich denke, und nicht will, was ich will, der ist ein verächtlicher Kerl und hat nicht das Recht zu reden. Wir wüssten sonst nicht, warum der Kritiker den einen (größeren) der von uns gebrachten Artikel gänzlich ignorirt und aus dem anderen nur einige Stellen willkürlich herausgerissen hätte, und was ihn veranlassen konnte, gleich in der Überschrift seiner Auslassung unseren Berichterstatter als einen „Querulanten" zu stigmatisiren, um ihn dann mit einer Ladung grundloser Invectiven zu überschütten, ja überdies noch auf eine Person, die an der Sache gar nicht betheiligt ist, höchst beleidigende Ausfälle zu machen. Wenn unter solchen Auspicien eine fortschrittliche Action in Sachen des schweizerischen Schulwesens unternommen werden sollte, dann könnte man ihr nicht viel Glück verheißen. Wir unserseits halten eine leidenschaftslose, sachgemäße und in den Formen guter Sitte geführte Discussion für ein besseres Mittel, der Aufklärung und dem Fortschritt zu dienen und können uns die Methode des Berner Kritikers in keiner Weise zum Muster nehmen, weil wir sie weder für gerecht, noch für anständig halten. Dittes.

Aus der Fachpresse.

35. Über Frauen und Mütter (A. Görth, C. 58, V). Am Schluss eines „Briefes an eine junge Mutter" — ein Wort ins Gewissen unserer Zeit:

„Man macht soviel Aufhebens von frommen Frauen, verehrt manche als Heilige, preist ihre Aufopferung für den Glauben; man bewundert so hoch edle Frauen, lobt ihre Feinheit, ihre zarte Rücksicht und macht sie zu Vorbildern und zu Richterinnen über ‚alles, was sich ziemt‘: man vergesse doch ja nicht, dass auch die höchste Frömmigkeit und der feinste Schönheits- und Edelsinn nur dann Wert haben, wenn sie sich auf sittliche Kraft und Liebesfülle gründen. Bei großer Frömmigkeit ist man nie sicher, ob nicht dabei Schwärmerei oder Sinnlichkeit im Spiel sind; bei feinen, anmuthsvollen Frauen können in Bezug auf Liebe zu schönen, genialen, bestechend liebenswürdigen Männern bedenkliche Schwächen zu finden sein. Gegenüber einer Mutter, die sich mit so treuer Hingabe und Aufopferung der Pflege und Erziehung ihrer Kinder gewidmet hat, müssen alle solche Bedenken verstummen, dürfen wir uns dem Hochgefühl echter Hochachtung, Bewunderung und dankbarer Verehrung hingeben. Solchen Müttern gebürt im Leben der Preis; sie stehen hoch über allen Heiligen, Märtyrern, über allen Schönheitsmustern des weiblichen Geschlechts. In diesen echten treuen Müttern ruht das Heil der Welt, ruht unsere Hoffnung auf die Erhaltung des sittlich Guten, auf den wahren sittlichen Fortschritt des Menschengeschlechts.“

36. Über das Verhältnis des Individualismus zum Socialismus in der Pädagogik (ADL. 1892, 48—50). Verf. äußert sich schließlich über Wesen und Ziel der Erziehung folgendermaßen: „Die Erziehung muss den werdenden Menschen dahin bringen, dass er aus eigener Kraft und eigener Vernunft unter strenger Beobachtung der nationalen Sitten und Gesetze und des sonstigen anerkannten Ethos die Fürsorge für sein Leben, beziehentlich für das seiner Familie vollkommen selbstständig zu übernehmen vermag. In dieser Formel sind die Dissonanzen zwischen Individual- und Socialauffassung in einen harmonischen Accord aufgelöst, ist der modus vivendi gefunden und das statische Moment zwischen beiden Principien gegeben worden. Die Pädagogik bildet keinen Kreis, sondern eine Ellipse mit zwei Brennpunkten, dem Individual- und Socialprincipe.“

37. Lehrerbildner über Lehrerbildung (PZ. 1892, 49). Antworten (17) auf ein Rundschreiben des Deutschen Lehrervereins. — 13 Gutachten wünschen, dass das Volksschullehrerseminar „im wesentlichen der pädagogischen Fachbildung“ diene — bezüglich der „Vorbereitungsanstalt“ sind 5 für eine besondere „in organischer Verbindung mit der Fachschule“, 6 für die lateinlose Realschule (höhere Bürgerschule, „als die zur Zeit geeignetste Anstalt“) — die Mehrzahl (10) hält „paritätische“ Seminare (im Gegensatz zu den „confessionellen“) für die besten — 7 erklären sich „gegen das Internat als Zwang“, ebensoviele (aber „mit mehr Entschiedenheit“) für das Externat — 10 ziehen als Seminarorte größere Städte vor — „die zur Zeit durch den Seminarunterricht vermittelte Fachbildung“ haben alle, „die Anforderungen, welche jetzt im allgemeinen an die Vorbildung der Seminarlehrer gestellt werden“, 12 als unzureichend bezeichnet — „der Erweis der Qualification zum Schulaufsichtsbeamten“ durch die Absolvirung eines bsonderen Examens wird in den meisten dieser Zuschriften für nothwendig gehalten, damit, wie in der einen bemerkt wird, aller Willkür und Streberwirtschaft der Boden entzogen werde.“ (Die Reihenfolge unserer Angaben ist diejenige der Fragen in dem erwähnten Rundschreiben.)

38. Zur Logik des Sprachgeistes (R. Hildebrand, Deutsch 1892, XII). 7.—10. Stück. Weiterer kostbarer Stoff zu wahrhaften Denkübungen.*) Kerngedanke: „wie die Denkformen, welche die Sprache auf das Ich im Verhältnis zur Welt, zu seiner Welt verwendet, von der gewöhnlichen Logik völlig abweichen, ja damit in geradem Widerspruche stehen.“ Beispiele: „sich ein Haus bauen“ (der Knabe, aus dem Baukasten — der Mann, als wirklicher Bauherr, oder als Baumeister) — der Feldherr als Haupt des Truppenkörpers („Hauptmann“), früher der Anführer und Vorkämpfer im eigentlichen Sinne, jetzt wie beim Hausbau der Baumeister gestellt; die Sprache schreibt „nach ihrer höheren Logik“ alles, was ein Heer als Ganzes thut, dem Feldherrn zu — ferner, bei gemeinsamen Unternehmungen, in Gemeinschaften aller Art: einer ist „die Seele des Ganzen“ („die von der Logik des Sprachgeistes gebotene Vorstellung: das Ganze wie ein Körper, der zu seinem Leben und Gedeihen eine Seele braucht, die ihn eben erst zu einem lebendigen Ganzen macht; und ganz deutlich wirkt dieselbe Vorstellung weiter, wenn der treue nächste Helfer des geistigen Führers seine rechte Hand heißt“) — „Erweiterung des Ichbegriffs: indem der Sprachgeist das Ich und seinen äußeren Besitz, namentlich den Grundbesitz mit seinem Besitzer völlig als eins behandelt“, z. B. einer ist verhagelt, abgebrannt; (auch „Frankreich“ für „König von Frankreich“ — so noch in der Selbstbiographie des Herzogs von Coburg) — umgekehrt; das Eigenthum erscheint als das Höhere und ordnet sich die wechselnden Eigner unter (so im kleinen wie im großen: der Krug geht zu Wasser, die Sichel zu Felde; besondere Form die Geschäftsfirma: „große Firmen sind im großen Geschäftsleben wirklich fast wie Wesen mit eigenem und eigenartigem Leben, in dem die wechselnden Besitzer aufgehen.“)

39. Ein Wort für den Unterricht in Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre, und ein Wort gegen die Sprachschulen (Schpr. 1892, 50. 51) — und gegen die Lesebuchmengen. „Innerhalb größerer Schulkörper ist es fast zu einer längst verklungenen Sage geworden, dass es einmal Zeiten gegeben hat, in denen ein Schüler sein Lesebuch mit in eine andere Classe nehmen durfte. Jetzt wird alljährlich ein anderer Band eines sechs- und mehrtheiligen Lesebuchs dem Schüler zugemuthet; dieser lernt denselben nie recht kennen, fühlt darum auch nicht, dass sein Sinnen und Sagen aus demselben entsprosste, ist in seinen Schulbüchern ein heimatloser und flüchtiger Vagant.“ „Nun gesellt sich zu der Lesebuchmenge noch eine vielgliedrige Sprachschule. In derselben liegen fein artig die bildlichen Ausdrücke und Redensarten, die Übertreibungen und Personificationen, die Wort- und Reimpaare u. dgl. in gesonderten Fächern bei einander. Der Schüler hat es gar nicht nöthig, zu beobachten und zu bedenken; er fühlt gar nicht, dass alles, was ihn schwarz auf weiß kalt anstarrt, lebt, und zwar in Kopf und Mund seines Volkes und seiner Umgebung; er hält es für ein Stück papierener Weisheit mehr, ihm zum Einprägen und Hersagen aufgedrungen.“ — Im übrigen bietet der Aufsatz für den Betrieb der Wortbildungs- und Bedeutungslehre eine Fülle von Beispielen und Anregungen.

---

*) „Denkübungen vom höchsten Werte, von der Art, die recht eigentlich in die Schule gehört; denn der Mann hat dazu nicht mehr Zeit; dem soll das Grundlegende abgethan oder als sicherer Erwerb in ihm niedergelegt sein, damit er am einzelnen mühsam arbeite.“

40. Die Unmethode des Übersetzens in zweisprachigen Schulen (Odelga, Schles. 1892, 44). Die polnischen Kinder (beispielsweise) sollen das Deutsche nicht mit Hilfe ihrer Muttersprache erlernen, sondern unmittelbar: im allgemeinen überschätze die „Übersetzungsmethode“ die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder; im besonderen, verschulde sie schlechte Aussprache, falsche Betonung, Übertretung der Gesetze für die Wortfolge (da die Kinder wörtlich übersetzen); namentlich verhindere sie die Aneignung der deutschen Umgangssprache und eines reichen Sprachschatzes.

41. Beurtheilung der neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts (Fr. Viergutz, Pomm. 1892, 46). Eine gute Zusammenfassung und Würdigung, die sich namentlich auch auf die fördersamen Beiträge der Fachpresse gründet und die maßlose Fabrication gleichschlechter Leitfäden gebürend verurtheilt. „Sehen wir uns die Bücher an, welche die neuen Reformvorschläge nach der stofflichen Seite für die Volksschule praktisch zu gestalten suchen, so finden wir, dass wol die ministerialen Bestimmungen beachtet sind, nicht aber die praktischen Vorschläge der pädagogischen Presse.“ „In keinem der Bücher ist der Antheil des Volkes an der Geschichte in genügender Weise gewahrt, geschweige denn der Versuch gemacht, die Geschichte zu einer Volksgeschichte umzugestalten.“

42. Worin sind die ungenügenden Erfolge im Rechenunterricht zu suchen? (Mittenzwey, Rh. Bl. 1892, V. VI.). a) „Rechenhefte für Volksschulen gehen qualitativ und quantitativ zu weit“ („bescheidene Pensa, aber sicherste Aneignung bis zur Schlagfertigkeit“!) — „sind zu systematisch angelegt“ — die Aufgabensammlungen nehmen zu wenig Rücksicht auf die übrigen Unterrichtsfächer und den kindlichen Gedankenkreis — die „positiven Aufgaben“ in den Aufgaben ensprechen vielfach nicht der Wirklichkeit — das Rechenheft spielt überhaupt eine zu große Rolle. — b) Es wird „ein zu ausgeprägter Regelcultus getrieben.“ — c) Man will dem Kinde das Rechnen so leicht als möglich machen; daher: „übergroßes Streben nach Veranschaulichung“ (dies gilt aber nur für die Unterstufe; auf der Mittel- und Oberstufe dagegen wird zu wenig veranschaulicht). — d) Besonders zu wünschen, dass „ungezwungen sich ergebende volkswirtschaftliche Grundsätze nebenbei mit entwickelt und ausgesprochen“ werden — dass man „die sittlich bildenden Momente“ nicht vernachlässige (so lehrt z. B. die „Mischungsrechnung“ unterscheiden zwischen erlaubten und unerlaubten [betrügerischen, gesundheitsschädlichen] „Warenmengungen“).

43. Naturformen und Kunstformen im Zeichenunterricht (Fr. Erdmann, Die Kreide 1892, XI). Wir entnehmen dem Aufsatze, der im einzelnen vom „Schematisiren, Stilisiren, Idealisiren und Naturalisiren“ handelt, zwei allgemeine Regeln: „Es ist unbedingt nöthig für den kindlichen Verstand, für das noch ungeübte Auge und die noch unsichere Hand, die so unnennbar vielgestaltigen Naturformen zu vereinfachen, aller Nebensächlichkeiten und Zufälligkeiten zu entblößen und aus den Naturformen Kunstformen zu gestalten, welche nicht allein künstlich an sich sind, in der Kunst Verwendung finden, sondern welche geeignet sind, vom kindlichen Können erfasst, verstanden und geübt zu werden.“ „Der Volksschullehrer hat sich (beim Zeichnen von Kunstformen) einzig und allein zu fragen: hat die zu verwendende Form alle Eigenschaften des künstlerisch Schönen an sich, ist es möglich, an derselben dem

Schüler Gesetze des Schönen klar zu machen, durch die Vorführung derselben eine Wertschätzung der Natur- und Kunstform beizubringen, und ganz besonders: ist es möglich, von den Schülern eine verständnisvolle und einigermaßen annehmbare Wiedergabe durch Zeichnung zu verlangen?“

44. Die Fortbildungsschule in Karlsruhe (Schmidt, F. 1892, II). Die etwa 900 Schüler der Karlsruher Fortbildungsschule sind in 27 Classen eingetheilt und drei Lehrern anvertraut, von welchen einer in 9 Classen blos Knaben, der andere in 10 Classen nur Mädchen, der dritte in 8 Classen Knaben und Mädchen (getrennt) unterrichtet. Unterrichtszeit: 8—11 Uhr Vorm. und 1—4 Uhr Nachm. (für jede Classe 3 Std. wöchentlich). „Gleichartige Elemente“, ehemalige Schüler gleicher Anstalten kommen in die gleichen Classen; „neuerdings ist auch die Gleichartigkeit der Gewerbe (Berufe) für die Gruppirung maßgebend geworden“. — Stundenzahl des Fortbildungschullehrers kleiner als diejenige des Elementarlehrers, „mit Rücksicht auf den Umfang der häuslichen Arbeit“: „außer den vielen Correcturen und der häuslichen Vorbereitung hat der Lehrer ganz besonders sein Augenmerk darauf zu richten, dass er mit den Gewerben, deren Vertreter ihm ihre Lehrlinge schicken, in Berührung bleibt (Bücher allein nützen ihm dazu wenig; der unmittelbare Verkehr mit den verschiedenen Handwerkern und Geschäftsbetrieben fördert weit mehr; diese Art der Vorbereitung nimmt dem Lehrer sogar zum Theil seine Ferien).“ Darum: wöchentliche Stundenzahl (nach dem Schulgesetz) für den Elementarlehrer 32, für den Fortbildungsschullehrer nur 24; dazu empfängt dieser von der Ortsschulbehörde eine Gehaltszulage (400 Mark).

Von der volksthümlichen Monatsschrift „Freie Bildungsblätter“, herausgegeben von Franz und Stefan Grumbach in Drahowitz-Karlsbad, Preis 1 fl. 50 kr. pro Jahrgang, liegt nunmehr der vollständige erste Jahrgang und das erste Heft des zweiten Jahrganges vor.

Von einer neuen illustrirten, wöchentlich einmal erscheinenden Zeitschrift für die Jugend von 10—16 Jahren unter dem Titel „Jugendfreund, herausgegeben von Max Hübner, Verlag von Franz Goerlich in Breslau, ist uns das erste Monatsheft (Preis 30 Pf.) zugegangen.

Die „Blätter zur Förderung der Knabenhandarbeit in Österreich“, herausgegeben von dem Verein zur Errichtung und Erhaltung unentgeltlicher Knabenbeschäftigungs-Anstalten in Wien, Redacteur Rud. Petzel in Wien, V/2 Einsiedlergasse 25, Preis für Mitglieder 30, für Nichtmitglieder 60 kr., haben ihren 4. Jahrgang begonnen, jährlich mindestens 4 Hefte.

Herr Rud. Dietrich, Archiv-Secretär des Pestalozzianums in Zürich, hat eine Broschüre (88 Seiten) unter folgendem Titel veröffentlicht: Die schweizerischen Schulen und Curse für allgemeine, hauswirtschaftliche und berufliche Fort- oder Ausbildung des weiblichen Geschlechts nach Erhebungen in den Jahren 1891 und 1892. Mit Anhang: Gesetzliche Bestimmungen über die staatlichen Arbeitsschulen der Cantone. Zürich, Ed. Leemann.

Recensionen.

Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien von Dr. Wilhelm Ricken. Berlin, Wilhelm Gronau 1893. VI u. 142 Seiten. Broschirt 1 Mk. 80 Pf., geb. 2 Mk.

Vorliegendes, durchaus nach der analytisch-inductiven Methode bearbeitetes Lehrbuch für den ersten Unterricht im Französischen ist die Frucht jahrelanger ernster und verständnisvoller Arbeit, und wir sind überzeugt, dass es in der Hand eines tüchtigen Lehrers die schönsten Erfolge zeitigen werde. Den neuen preußischen Lehrplänen in vollem Maße Rechnung tragend, stellt es in die Mitte des Unterrichts 38 durch inhaltliche und formelle Einfachheit, Angemessenheit an das kindliche Denken und Empfinden, Schlankheit und Frische des Ausdrucks ausgezeichnete französische Musterstücke, aus welchen das in der „Grammatik" (pag. 26—68) kurz und logisch zusammengestellte und in den „Übungen in unmittelbarem Anschluss an die französischen Sprachstoffe" (pag. 69—88) in mannigfachster Weise verarbeitete sprachliche Material geschöpft wird. Die die Seiten 89—106 ausfüllende „Schule des Übersetzens ins Französische" besteht durchwegs aus zusammenhängenden, mit größter Sorgfalt ausgearbeiteten und lediglich dem Schüler bereits vertraute Wendungen und Ausdrücke voraussetzenden Stücken, die sich natürlich auch inhaltlich eng an die französischen Sprachstoffe anschließen. Es folgt dann pag. 107—121 ein „Überblick über die gesammte Conjugation", worauf die zu den Musterstücken gehörigen Vocabelverzeichnisse und ein deutsch-französisches alphabetisches Wörterverzeichnis den Schluss bilden.

Von der phonetischen Transscription ist in dem Buche kein Gebrauch gemacht, wol mit Rücksicht auf den Wortlaut der „Lehrpläne und Lehraufgaben". Desgleichen hat der Herr Verfasser unter Hinweis auf seine für sich erschienenen „Unterhaltungsfragen im Anschluss an die französischen Sprachstoffe des ersten Theils des Elementarbuches, Berlin, Gronau 1890" von der Beigabe von Questionnaires abgesehen und sich begnügt, pag. II und III des Vorworts seine Ansichten in Betreff der Sprechübungen darzulegen. Im grammatischen Theil wurde, da das Buch für die Quarta und Tertia der Gymnasien und Realgymnasien bestimmt ist, das für letztere besonders Geforderte von dem beiden Anstalten gemeinsamen Lehrpensum durch kleineren Druck geschieden. Für die Tertia stellt Herr Dr. Ricken noch ein besonderes Lesebuch in Aussicht, welches er neben dem „Elementarbuch" und als Ergänzung desselben verwendet sehen möchte.

Im Einzelnen hätten wir etwa Folgendes zu bemerken: pag. 22, 23 u. 133 ist „Peppin" in Pépin zu verbessern. — pag. 61 wäre die Aussprache der Grundzahlen 5—10 genauer, bezw. correcter zu beschreiben; nach der gegebenen Regel würde der Schüler in Verbindungen wie le cinq mai, le six juin u. s. w. gerade das Falsche treffen. — pag. 65 wäre die Regel über die Personalpronomina beim positiven Imperativ präciser zu fassen. — Unbegreiflich ist uns, wie der Herr Verfasser auf eine Ausdrucksweise wie die folgende verfallen konnte: „Die Nasalconsonanten n und m haben den vorhergehenden mit ihnen in derselben Silbe stehenden reinen Vocallaut verdorben und sind dann gestorben" (!) (pag. 69). Ebenso pag. 70: „Warum hat das n in poussin, jardin,

un den vorhergehenden Vocallaut verdorben? Ist das n gestorben?“ Desgleichen pag. 51 f., Fußnote: „..... da überall, wo die Endung mit einem Consonanten beginnt, das n des Stammes, bevor es gestorben ist, den vorangehenden ..... reinen Vocallaut verdorben, nämlich nasalirt, hat.“ Wir hoffen, dass diese Geschmacklosigkeiten in der nächsten Auflage verschwunden, bezw. die Worte „verdorben“ und „gestorben“ durch „nasalirt“ und „verstummt“ ersetzt sein werden und schließen, indem wir noch hervorheben, dass Ausstattung und Druck des Buches geradezu mustergiltig sind. D. R.

Elementarbuch der englischen Sprache von Dr. J. Foelsing, weiland Professor am französischen Gymnasium zu Berlin. 25., verbesserte und theilweise veränderte Auflage, bearbeitet von Dr. John Koch, ordentl. Lehrer am Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Berlin 1893, Emil Goldschmidt. X u. 216 Seiten. Preis 2 Mk. 10 Pf.

Bei der großen Anzahl der vorangegangenen Auflagen dieses, im Ganzen trefflichen Lehrbehelfs können wir den allgemeinen Plan desselben als bekannt voraussetzen. Die Änderungen in der vorliegenden Auflage, durch welche das „Elementarbuch“ den Forderungen der neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben“ gerecht wird, sind durchaus als Verbesserungen zu bezeichnen und machen sich namentlich bemerkbar in 1. der Verwendung der phonetischen Transscription, die wesentlich zurücktrat, und im grammatischen Theil mit geringen, berechtigten Ausnahmen nur in Form von Fußnoten erscheint, 2. der Lautlehre, 3. der Beigabe von Behelfen zu Sprechübungen und 4. der äußeren Ausstattung des Buches. Natürlich wurden auch sonst stellenweise kleine Besserungen vorgenommen, doch hat sich der Herr Bearbeiter möglichste Reserve auferlegt, um die Verwendung älterer Ausgaben neben der jetzigen beim Unterricht nicht unmöglich zu machen. Das bisherige Schlussstück „The Sovereigns of England“ wurde ausgeschieden und der Mittelstufe zugewiesen, doch ist die Verlagshandlung bereit, dasselbe nebst Vocabelverzeichnis denjenigen Schulen, die es beibehalten wollen, auf Wunsch nachzuliefern.

Dass die Lautschrift nicht völlig beseitigt wurde, wird gewiss Zustimmung finden; denn wenn dieselbe auch in der Schule selbst entbehrt werden könnte, so ist sie doch die einzige Rathgeberin des Schülers bei der häuslichen Arbeit, und besonders dem — etwa infolge von Krankheit — zurückgebliebenen und auf selbstständiges Nachholen größerer Partien Angewiesenen geradezu unentbehrlich. Zudem ist die Transscription fast durchaus wol gelungen. Im Einzelnen ist uns einiges aufgefallen. wh und w im Umlaut sind einander gleichgesetzt (what wŏt, where wæ^{r}, why wāi, whistle wisl etc. wie was wŏz, will wĭl u. s. w.). Nun macht ja allerdings der vulgäre Londoner Dialect z. B. zwischen witch (Hexe) und which (Relativpr.) keinen Unterschied. Die gute Sprache aber hält die beiden Laute noch heute entschieden auseinander, und wäre daher auch in der Lautschrift wh = hw oder etwa ʿw von w zu scheiden. pag. 7 ist exercise fälschlich mit stimmhaftem x angegeben (ē|gzə^{r}säiz). pag. 20 wäre bei been die Aussprache bīn als ungewöhnlich entweder ganz zu streichen oder in Klammern zu setzen, und dagegen bĭn voranzustellen. pag. 64 vermissen wir beim Präteritum bade die in der Umgangssprache fast allein übliche Aussprache băd; die angegebene, bēid, gehört der Poesie und der Emphase an. pag. 184 (16. 6) ist „gūz|bərīz“ in gūs|bərīz zu verbessern, pag. 142 (XIV, A, 19) lēi|brə^{r} in lēi|bərə^{r} (dreisilbig). Unrichtig ist auch das protonische o in Wörtern wie obliged, November, proposed, protect, obey, obedient u. a. durch ōu (statt durch ŏ) bezeichnet („ōubläidžd|, nōuvem|bə^{r}, prōupōuzd|, prōutĕkt|, ōubēi|, ōubīdjənt“).

Für die Lautlehre setzt Verfasser voraus, „dass der Lehrer den Schüler genauer aufmerksam macht, wie die Lage der Sprachwerkzeuge sich bei der Bildung der einzelnen Laute ändert, was jetzt im Lehrbuche nur kurz angedeutet ist. Bei der Darstellung der Vocale ist mit dem vordersten, i, zu beginnen und dann zu zeigen, wie bei dem weiteren Zurückziehen der Zunge nach dem Schlunde und der entsprechenden Stellung der Lippen die anderen Vocale (e, a, o, u) entstehen u. s. f.“ (Vorwort pag. VII.) Wir unserseits

glauben, dass derartige physiologische Erörterungen dem kindlichen Verstande wenig angemessen seien und versprechen uns nur vom wiederholten richtigen Vor- und Nachsprechen Erfolge. Hat auf diese Weise der Schüler mit jedem phonetischen Zeichen die richtige Articulation — wenn auch unbewusst — verbunden, so wird ihm die Lautschrift die correcte Aussprache neuer Wörter unschwer vermitteln.

Im grammatischen Theil könnte pag. 37 die Erklärung der complexiven Natur des Relativums what logischer gefasst, pag. 41, 3 nach den Worten: „Wird jedoch die Präposition betont," etwa: „was dann geschieht, wenn eine räumliche Beziehung zum Ausdruck kommt," eingeschaltet werden. Absolut unzulässig ist die pag. 88 angegebene Zusammenziehung von does not in don't. Sie ist in doesn't zu corrigiren.

Wünschenswert wäre es, dass in der nächsten Auflage für das Übersetzen ins Englische die einzelnen deutschen Übungssätze durch leichte zusammenhängende Stücke ersetzt würden, und in denselben die Andeutung der englischen Ausdrucksweise durch in runde Klammern eingeschlossene Zusätze [z. B. pag. 19: „Würdest du keinen (nicht einen) Zweifel haben?" p. 23: „Der Kranke (kranke Mann)", pag. 40: „heute (diesen) Morgen", pag. 59: „ich befinde mich schlechter als gestern Abend (letzte Nacht)" u. s. w.] wegfiele, da man durch derartige Hilfen den Schüler eher zu geistlosem wörtlichen Ersetzen der deutschen Ausdrücke durch die zunächst stehenden englischen als zu sinngemäßer Wiedergabe des Textinhalts in dem fremden Idiom anleitet.

Eine dankenswerte Bereicherung hat das „Elementarbuch" durch die Beigabe von Behelfen für Sprechübungen erfahren. Zunächst sind unter jedes Capitel „Questions" über den Inhalt der in demselben verarbeiteten Lesestücke eingefügt, und dann sind pag. 172—184 zusammenhängende „Materials for Conversation" hinzugekommen. Besonders letztere werden gewiss allgemeine Anerkennung finden, da sie in der That vortrefflich geeignet sind, eine einfache Conversation über die dem Schüler zunächst liegenden Themata (Einrichtung des Schulzimmers, Schulrequisiten, Schulleben, Sprachunterricht, Rechnen, Geographie u. s. w., Spiele, Mahlzeiten, Wohnung, Garten, Weltgegenden, Jahreszeiten, Himmelskörper u. s. w., für Mädchen auch weibliche Handarbeiten u. ä.) vorzubereiten. Schließlich verdient die äußere Ausstattung der neuen Auflage alles Lob und ist namentlich für die Übersichtlichkeit des Inhalts durch Anwendung verschiedener Schriftsätze u. s. w. alles mögliche gethan. Auch der Druck zeichnet sich durch große Correctheit aus. Von Druckfehlern wären allenfalls zu nennen: pag. 10, Z. 22 von oben „im Plural auf 's", die Transscription von uncles auf derselben Seite, dann pag. 48, Z. 7 von oben „set a liberty", und pag. 182, Z. 2 von oben „Whe". D. R.

Englische Gedichte, stufenmäßig geordnet, mit erläuternden Anmerkungen und biographischen Notizen versehen von Lic. Dr. Friedrich Kirchner, Oberlehrer am Kgl. Realgymnasium in Berlin. Leipzig 1892, B. G. Teubner. VIII und 97 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 20 Pf.

Diese in erster Linie für die vier Oberclassen des Realgymnasiums bestimmte Sammlung enthält in stufenmäßiger Anordnung 60 Stücke von Th. H. Bayly (1), Burns (1), Byron (7), Campbell (2), Hartley Coleridge (1), Barry Cornwall (2), W. Cowper (1), J. Gay (1), Goldsmith (1), Bret Harte (1), Felicia Hemans (3), Thomas Hood (2), Longfellow (5), Ch. Mackay (3), Milton (2), D. M. Moir (1), Montgomery (3), Th. Moore (3), Pope (1), Scott (1), Shakespeare (4), W. Smyth (1), Southey (1), Ch. Swain (2), Tennyson (2), Thomson (2), Henry Kirke White (1), J. G. Whittier (1), Ch. Wolfe (1), Wordsworth (2) und einem Anonymus (1, „God save the king"). Sie sollen „sowol den Schüler mit den besten englischen Dichtern bekannt machen, als auch Stoff zum Auswendiglernen darbieten. Es sind daher nur solche Gedichte aufgenommen worden, die poetischen und pädagogischen Wert und dabei solchen Umfang haben, dass sie ohne große Schwierigkeit gelernt werden können." (Vorwort pag. III.)

Die Auswahl ist mit Geschick und Geschmack getroffen, die Erläuterungen

(pag. 68—85), die dem Schüler bei der Präparation dienen sollen, vortrefflich, wenn auch stellenweise etwas karg bemessen, die biographischen Notizen (pag. 86—97) für Schulzwecke völlig ausreichend. Das Buch kann daher bestens empfohlen werden, doch wären in einer neuen Auflage etliche (Druck-) Versehen zu corrigiren, deren wir einige beispielsweise namhaft machen wollen. pag. 38, v. 31 „threat" (statt thread), pag. 43, Z. 4 von oben „those" (statt whose), pag. 53, Z. 7 von oben „life" (statt live), pag. 54 in dem aus Hamlet entnommenen Stück v. 2 „Nor many unproportioned thought" (statt Nor any etc.) und v. 11 „but beware thy judgment" (statt but reserve thy j.). pag. 56, Z. 1 von oben fehlt zwischen „from" und „bosom" das Wort thy, v. 30 desselben Stückes ist „Thy waters wasted them" statt „Thy waters washed them" zu lesen. pag. 65 ist in „Solitude" v. 7 „steps" in steeps zu verbessern. Auf pag. 78 ist die Erläuterung zu v. 24 des „Village Blacksmith" unrichtig (ein „trashing floor" liegt gar nicht vor und existirt überhaupt nicht; der Text hat richtig „thrashing fl."), desgleichen pag. 81 die Bemerkung zu v. 45—52 von Childe Harold's Abschiedslied, da der „yeoman" und der „little page" durchaus nicht eine und dieselbe Person sind. Auch in den Biographien sind einzelne Druckfehler stehen geblieben, was übrigens in einer ersten Auflage nichts Auffallendes ist. D. R.

Herberger u. Döring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. Nach Angaben des Kgl. sächs. Bezirksschulinspectors Schulrath Wangemann. 1. Theil: Theorie u. Praxis der ersten Aufsatzübungen. 76 Seiten. Preis 1 Mk. 60 Pf. Dazu: 240 Hausaufgaben. 29 Seiten. Preis 60 Pf. 2. Theil: 5. und 6. Schuljahr. 126 Seiten. Preis 2 Mk. 3. Theil: Oberclasse der Volksschule und Unterclassen höherer Lehranstalten. 197 Seiten. Preis 2 Mk. 50 Pf.

Dem vorliegenden Werke gebürt unter der Aufsatzliteratur ein Platz in erster Reihe. Wie der Titel besagt, gründet es sich auf Angaben Wangemanns, der als trefflicher Schulmann in weiten pädagogischen Kreisen Ruf besitzt. Dies musste dem Buche natürlich zum Vortheile gereichen. Der enge Anschluss an den Wangemannschen und den Kockelschen Lehrplan für Sachsen, noch mehr aber der an Wangemanns Lesebuch vermag der Verbreitung des Werkes an anderen als sächsischen Schulen allerdings Schwierigkeiten zu bereiten. Als Grundlage zu den Aufsätzen des 4. Schuljahres sind 16 Erzählungen aus Wangemanns 2. Lesebuche gewählt, von denen einige nicht zum eisernen Bestande der guten deutschen Lesebücher gehören. Immerhin wird der Lehrer nach gründlichem Studium der Ausführungen der Verfasser auch leicht andere Lesestücke in ihrem Sinne behandeln können.

Als einen großen Vorzug des Werkes betrachten wir es, dass dasselbe keine Sammlung von „Musteraufsätzen" darstellt, sondern in Theorie und Praxis eine Anleitung zu einem ersprießlichen Aufsatzunterrichte bietet.

In dem allmählichen Erscheinen des Werkes in seinen drei Theilen ist der Umstand begründet, dass es in seiner jetzigen Gestalt der festgefügten Einheitlichkeit entbehrt. Eine neue Bearbeitung wird hier leicht Abhilfe schaffen können. Die allgemeinen theoretischen Erörterungen dürften dann am zweckmäßigsten ihren Platz am Anfange des ersten Bandes erhalten. Die anderen Theile müssten, wie auch der erste, eine besondere theoretische und eine praktische Behandlung der Aufsatzübungen der betreffenden Schuljahre bieten, wie sie schon jetzt vorliegen.

Der theoretische Theil des 3. Bandes bringt zunächst das Programm der Verfasser. Dieses markirt kurz das Wesen der Aufsatzübungen auf den einzelnen Unterrichtsstufen und stellt dabei die Unterschiede sowie die wachsenden Schwierigkeiten vergleichend gegenüber. Die Aufsatzübungen werden, was schon die äußere Gliederung des Werkes bezeichnet, nach drei Stufen geschieden. Die Unterstufe fällt mit dem 4., die Mittelstufe mit dem 5. und 6., die Oberstufe mit dem 7. und 8. Schuljahre zusammen. Nach der Art des Aufbauens der Aufsätze wird die Unterstufe als die Stufe des Nacheinander, die Mittelstufe als die des Nebeneinander, die Oberstufe als die des

Auseinander betrachtet. Dem entspricht für die Unterstufe die Erzählung, für die Mittelstufe die Beschreibung, für die Oberstufe die Darlegung (Abhandlung).

Wir stimmen den Verfassern der Hauptsache nach zu. Doch können wir die Bemerkung nicht unterdrücken, dass die Art der Begründung dieser Stufenfolge der sonstigen Gründlichkeit des Werkes nicht entspricht. Das Bild von der Aufführung von Bauten verdeutlicht ja die Auffassung der Verfasser immerhin zur Genüge. Doch schadet die Beschränkung auf ein Bild allein bei einer Angelegenheit von so grundlegender Wichtigkeit der wissenschaftlichen Bedeutung des Werkes.

Unser Standpunkt ist folgender: Der Aufsatzunterricht muss wie in dem Stoffe so in der Form in charakteristischer Weise von der jedesmaligen Entwickelungsstufe der Schüler bestimmt werden. Nun lassen die Verfasser diesen Gesichtspunkt keineswegs unerörtert. Im 2. Theile S. 12 werden vielmehr recht dankenswerte Erörterungen angestellt: Auf allen Stufen sollen nur solche Stoffe behandelt werden, die im Erfahrungskreise des Kindes liegen. In logischer Hinsicht wird vom Schüler der Unterstufe gefordert, dass er auf Grund des Musterstückes wenige Sätze auf bestimmte, unter Mithilfe des Lehrers von ihm selbst gefundene Fragen als Antwort gebe. Der Schüler der Mittelstufe soll vor allem nach Maßgabe seiner Kraft disponiren, und zwar in allen Unterrichtsfächern, wo sich Gelegenheit dazu bietet. Vom Schüler der Oberstufe wird gefordert, dass der Ausdruck edler werde, dass die Disposition mehr auf den inneren Zusammenhang gehe und dass der Stoff mehr durch Nachdenken herbeigeschafft, die Arbeit also eine freiere werde. In syntaktischer Hinsicht soll auf der Unterstufe der einfache Satz vorherrschen; auf der Mittelstufe stehen der zusammengezogene Satz, das Satzgefüge und die Satzverbindung im Vordergrunde. Auf der Oberstufe sollen keine besonderen Satzarten berücksichtigt werden.

Doch ist damit das eigentliche psychologische Element in der Entwickelung der Kindesnatur nur gestreift. Sollen wir, entsprechend den drei Unterrichtsstufen der Schule, drei psychische Entwickelungsstufen des Schülers festsetzen, so werden wir sie als die Stufe der vorherrschend phantasiemäßigen Auffassung der realen Welt, die Stufe der vorherrschend den Thatsachen entsprechenden Auffassung und die Stufe der Reflection bezeichnen. Insofern die Aufsatzformen auf den drei Unterrichtsstufen diesen geistigen Entwickelungsstadien entsprechen, beruhen sie auf unumstößlicher Grundlage. Vielleicht betrachten es die Verfasser als ihre Aufgabe, zu untersuchen, inwiefern ihre Stufen: Erzählung, Beschreibung, Darlegung (Abhandlung) damit zu vereinbaren sind. Wir beabsichtigen, ein andermal eine Theorie des Aufsatzes auf psychologischer Grundlage zu geben.

Das Programm der Verfasser spricht sich ferner aus über den Inhalt des Aufsatzes und die Anforderungen, die in grammatischer, orthographischer und ästhetischer Hinsicht an denselben zu stellen sind. Wenn auch erklärt wird, dass die Verfasser denen nicht beistimmen, die sich „mit allzu großer Ängstlichkeit“ an das Lesebuch anschließen, so gehen sie uns doch auf der Oberstufe in der Anlehnung an das Lesebuch zu weit. Einer ausgiebigen Verwertung der besten Schätze unserer Nationalliteratur, soweit sie unserer Schule zugänglich sind, auch im Aufsatze ist von vornherein zuzustimmen. Indes müssen dabei die Sachgebiete des Unterrichtes (Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften etc.) zu ihrem Rechte kommen. Es ist nicht anzuzweifeln, dass der Sachunterricht gerade auf der Oberstufe dem Aufsatze wertvolle Stoffe darzubieten vermag. Zudem sind auf der Oberstufe neue Unterrichtsfächer aufgetreten, die auch im Aufsatze zu berücksichtigen sind. Die Verfasser bemerken, dass man beim Anschlusse der Aufsatzübungen an ein gutes Lesebuch der Gefahr entgehe, Stoffe zur Bearbeitung heranzuziehen, die über dem Gedanken- und Erfahrungskreise der Schüler liegen. Ganz recht — wenn die Lesestücke dem Gedanken- und Erfahrungskreise der eigenen Schüler entsprechen. Aber ein verständiger Lehrer wählt als Unterrichtsstoffe in den anderen Lehrfächern auch nur solche aus, die mit dem Apperceptionsstandpunkte der Schüler übereinstimmen. Schließt sich der Aufsatz an die Sachgebiete an, dann existirt die Gefahr, aus dem Erfahrungskreise der Schüler

herauszutreten, ebenfalls nicht. Heterogene Stoffe lehnen wir gleichfalls entschieden ab. Wir wünschen also auch auf der Oberstufe eine ausgiebige Verwertung der Schätze des Sachunterrichts. Namentlich dem Geschichtsstoffe ist ja auch das Interesse der Schüler in hohem Maße zugewandt. Bezüglich ihres ethisch bildenden Gehaltes stellen wir die Geschichte noch über die Nationalliteratur. Im übrigen gestehen wir für die Oberstufe den Schätzen des Lesebuches vor den Stoffen aus Geographie, den Naturwissenschaften u. s. w. in ihrer Bedeutung für den Aufsatzunterricht gern den Vorrang zu.

Ferner spricht der theoretische Theil des 3. Bandes über die Auswahl, Anordnung und Behandlung der der Oberstufe zugewiesenen Musterstücke. Unter den berücksichtigten Gattungen der Poesie möchten wir das Worträthsel (z. B. Schillers „Von Perlen baut sich . . .“) noch vertreten sehen.

Der praktische Theil bietet Aufsätze über Fabeln, Parabeln und Allegorien, poetische Erzählungen, Balladen und Romanzen, Sagen und Legenden, das Drama „Wilhelm Tell“; bietet weiter geographische Charakterbilder, Charakteristiken von Thieren und Pflanzen, Biographien und Charakterzeichnungen, Schilderungen, ferner Aufsätze über Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten.

Jeder neu auftretenden Gattung der Poesie sind einige Bemerkungen über das Wesen und die Bedeutung derselben vorausgestellt. Die Verfasser hoffen, diese Andeutungen würden „besonders dem Lehrer willkommen sein, welchem es an Zeit gebricht, seine Schüler durch besonderen Unterricht in der Literaturgeschichte zu erfreuen“. Trotzdem müssen wir diese Bemerkungen als nicht hierher gehörig bezeichnen. Der Aufsatzunterricht kann nur dann Balladen, Allegorien, Dramen etc. berücksichtigen, wenn sie in der Lectüre behandelt worden sind. Belehrungen über die poetischen Gattungen sind dort am Platze. Fehlt bei der Lectüre die Zeit, dann fehlt sie erst recht beim Aufsatzunterrichte, der zudem ganz andere Sorgen hat. Mit ungefähr demselben Rechte würden hier auch Biographien der Dichter gegeben werden für den Fall, dass bei der Lectüre keine Zeit dazu vorhanden wäre. Wolverstanden: es kann keineswegs schaden, wenn hie und da einmal im Anschlusse an den Aufsatz etwas über die Gattungen der Poesie gesagt wird; aber es darf nicht systematisch geschehen.

Von den Grundsätzen für eine gedeihliche Führung des Aufsatzunterrichts wollen wir namentlich den folgenden herausstellen: Die Aufsätze müssen wiederholt werden: Dieser Forderung wird gerade im Aufsatzunterrichte wenig nachgekommen. Mit Einschränkung muss der nachstehende Grundsatz aufgefasst werden. Die Aufsatzübungen müssen von den Leseübungen, wie von den orthographischen und grammatischen Arbeiten getrennt werden. Diese Forderung scheint dem Concentrationsgedanken zu widersprechen. Indes ist sie nicht so schroff aufzufassen, wie sie hier ausgedrückt ist. Sie will nur besagen, dass die für den Aufsatz angesetzte Zeit nicht durch anderweitige sprachliche Übungen verkürzt werden soll.

Die praktische Ausführung der Aufsätze bezw. die Anleitungen und Aufgaben sind im allgemeinen ganz vorzüglich. Wegen Raummangels müssen wir uns diesmal versagen, näher darauf einzugehen. Auch die Verwendung der logischen Frage auf der Unterstufe hat unseren besonderen Beifall. Die Verfasser wenden sich gegen die Stichwortmanier. Sie verlangen, dass der Schüler durch selbstgefundene und dann sich selbst gestellte Fragen den Plan zum Aufsatze entwerfe und diesem gemäß arbeite. Die Gründe sind folgende: 1. Die Frage weist auf die Form hin, in welche der Schüler seine Gedanken einzukleiden hat, und erleichtert somit die Construction des Satzes; 2) sie schützt vor gedankenlosem Arbeiten, regt zur Selbstthätigkeit an und verspricht somit einen praktischen Gewinn; 3. durch die Frage lernt der Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden; infolge dessen gewöhnt sie an ein logisches Arbeiten; 4. sie ist das Mittel, den Bauplan logisch zu erweitern; 5. sie bietet den Anhalt zu jeder Art von stilistischen Übungen; 6. sie ist für den Lehrer der Prüfstein, der ihm sagt, ob sich der Schüler Klarheit über den Zusammenhang der einzelnen Theile verschafft hat, weil sie ja den Gang der Erzählung u. s. w. skizzirt und damit die Disposition des Stückes gibt.

Auch das besondere Heft über die Hausaufgaben ist recht wertvoll.

Für eine neue Auflage des Werkes empfehlen wir die Beseitigung folgender Druckfehler etc.: 2. Bd., S. 13, Z. 6 von oben ist in synthaktischer das „h“ zu streichen. S. 18, Z. 5 von unten fehlt in Zeitverhältnisses das „t“, Z. 1 von unten in Disponieren das „i“. Im 3. Theile S. 19, Z. 6 von oben u. f. sind die einzelnen Glieder der Satzverbindung durch ein Semikolon statt eines Kommas zu trennen. Z. 14 von oben und an anderen Stellen: Goethe (nicht Göthe). Z. 5 von unten: Matthisson (nicht Matthison). S. 27, Z. 18 von unten: Oberstufe (nicht Oberstube).

Unsere Ausstellungen an dem Werke möchten wir nicht als Tadel, sondern als Vorschläge zur Vervollkommnung aufgefasst wissen. Wäre es weniger wertvoll, dann hätten wir uns nicht so eingehend mit ihm beschäftigt. Indem wir auf unser zu Anfang ausgesprochenes Urtheil verweisen, empfehlen wir Herbergers und Dörings Theorie und Praxis in gleicher Weise dem Studium der Leser.

Schulitz (Posen). Adolf Rude.

Glinzer, Dr. E., Lehrbuch der Elementar-Geometrie. I. Theil: Planimetrie mit 207 Figuren im Text und 300 Aufgaben. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. 122 Seiten. Dresden, Kühtmann. Preis 1 Mk. 80 Pf.

Wir hatten schon Gelegenheit, die 2. Auflage dieses Werkes mit vollster Anerkennung seiner Vorzüge zu besprechen. In den beiden seither erfolgten Auflagen wurden mehrfache Verbesserungen und Vermehrungen angebracht, ganz besonders in Bezug auf das Aufgaben-Material und im Gebiete der harmonischen Theilung. — Die Verbesserung des Lehrganges liegt ganz besonders darin, dass die Unbeholfenheiten der euklidischen Axiome vermieden werden; der Verfasser definirt die Gerade als jene Linie, welche in sich selbst gedreht werden kann, Winkel ist Verschiedenheit der Richtung nach Maßgabe der Drehung, die Gleichheit der Winkel an Parallelen ergibt sich vermöge centrischer Symmetrie. Wenn auf diese Art die einleitenden Schwierigkeiten glücklich überwunden sind, so wird im weiteren Verlaufe sowol durch die Klarheit einer sorgfältigen Textirung, als durch lehrreiche Anordnung schön ausgeführter Figuren, als auch durch den Gebrauch von nach der Größe mehrfach abgestuften Typen, um das mehr oder weniger Wichtige hervorzuheben, dem Schüler die Aneignung des schwierigen Lehrstoffes wesentlich erleichtert. Der Verfasser ist Lehrer an der allgemeinen Gewerbeschule in Hamburg, und sein Buch, hervorgegangen aus dem von ihm seit vielen Jahren befolgten Lehrgange, war zunächst für die Schüler dieser Schule bestimmt. Der Inhalt des Buches ist jedoch nach Umfang und Vertiefung hinreichend weit geführt, und hat durch den ersten Anhang über harmonische Theilung und durch den zweiten Anhang von Constructions- und Berechnungsaufgaben eine derartige Vervollständigung erhalten, dass dessen Verwendung auch an höheren Lehranstalten bestens empfohlen werden kann.

— Lehrbuch der Trigonometrie für Baugewerkschulen. 72 S. 46 Fig. im Text. Dresden, Kühtmann. Preis 1 Mk.

Das Lehrbuch der Trigonometrie für Baugewerkschulen ist ein Auszug aus dem III. Theile von des Verfassers Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Dasselbe ist uns schon vor drei Jahren durch eine Verlagshandlung in Hamburg zugegangen, während nunmehr das Büchlein, anscheinend unverändert, von obiger Dresdner Firma in Vertrieb gesetzt wird. Der Inhalt entspricht völlig dem Titel; nach einer bündigen Entwickelung der wissenschaftlichen Grundlehren wird alsbald zu einer mannigfaltigen Anwendung derselben auf praktischem Gebiete übergegangen. Dabei wurde nicht übersehen, dass dem Praktiker das Rechnen sowol mit den Functionen, als auch mit deren Logarithmen gleich geläufig sein muss. Auch dieses Büchlein verdient für seine Stufe beste Empfehlung. H. E.

Fuss, Konrad, Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra. Dritte verbess. u. verm. Auflage. I. Theil. 216 Seiten. Nürnberg, Korn. 3 Mk.

Der vorliegende erste Theil enthält die sechs ersten Rechnungsarten, dann die Gleichungen ersten und zweiten Grades mit ein und mehreren Unbekannten. Wir hatten schon Gelegenheit, die früheren Auflagen dieses Buches mit anerkennender Zustimmung zu besprechen und müssen hervorheben, dass der Verfasser bemüht war, in Zeitschriften und Lehrbüchern enthaltene Ausführungen zur Verbesserung seines Werkes sich zu Nutze zu machen. Ganz besonders tritt dies hervor bei den ersten Rechnungsarten, deren Behandlung eine höchst wolthätige Vereinfachung erfährt. Das Commutationsgesetz der Multiplication wird durch eine Einser-Tabelle begründet, welche übrigens noch vortheilhafter bezüglich der negativen Einheit zur Begründung der Vorzeichenregel der Multiplication zu gebrauchen wäre.

Nur weniges ist stehen geblieben, das noch zu beheben wäre: namentlich die Stellung des Divisors beim Wurzelausziehen ist ein sehr störender Übelstand; auch hat bei der Zinsrechnung die Zeit stets die Benennung Jahre und ist daher durch J nicht durch T abzukürzen. Der Verfasser nimmt in seinem Buche gleich sehr auf Theorie, wie auf Praxis Bedacht, wodurch sich dasselbe auch vollständig als Lehrmittel zum Selbstunterrichte eignet. Jedem wichtigeren Lehrsatze wird eine entsprechende Anzahl von Beispielen beigefügt, deren Lösung häufig auf mehrfache Art angegeben wird. Es ist dies also ein Buch, welches beste Fmpfehlung verdient. H. E.

Blanke, W., Rechenfibel. 48 Seiten. 40 Pf. — Desselben Rechenschule in 5 Heften je 64—104 S. zu 65 Pf. bis 1 Mk. Bremen, Kaiser.

Die Rechenfibel umfasst den Zahlenraum bis 100. Es wird die Anordnung nach Rechnungsarten befolgt, welche wir auf dieser Stufe für verfehlt halten Allerdings zeigt der Verfasser, dass er die Wichtigkeit des Überganges von der ersten zur zweiten Dekade richtig erkannt hat, indem er wenigstens die Addition und Subtraction bei 20 abstuft.

Das erste Heft der Rechenschule führt schon die Überschrift: „Die vier Species im unbegrenzten Zahlenraume.“ Allerdings gelangt man zum unbegrenzten Zahlenraume erst am Schluss des Heftes und zwar mittelst einer recht ungeschickt angeordneten Übersichtstabelle. Das zweite Heft behandelt das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen; ganz richtig findet der Verfasser, dass das Rechnen mit dekadisch getheilten Sorten einen zweckmäßigen Übergang zur Decimalrechnung bildet. Das dritte Heft enthält die Bruchrechnung, welche an getheilten Strecken eingeleitet wird. Ferner finden wir noch unter den Vorbereitungen Theilbarkeit, größtes Maß und kleinstes Vielfaches. Das vierte und fünfte Heft enthalten bürgerliche Rechnungsarten in zwei Stufen: die erste Stufe natürlich Einfacheres, die zweite im Bereich des Schwierigeren gelangt bis zur Betrachtung des Curszettels, der Zinseszinstabellen und der sogenannten algebraischen Aufgaben nebst Flächen- und Inhaltsberechnungen.

Einzelne Hefte des Vorliegenden haben es schon bis zur dritten Auflage gebracht, und es muss unbedingt zugegeben werden, dass diese Rechenschule ein für Volks- und Bürgerschulen recht brauchbares Lehrmittel ist. Wir finden den vom Verfasser wiederholt betonten Grundsatz des lückenlosen Fortschreitens vom Leichteren zum Schwereren in der Weise festgehalten, dass durch die große Menge der Beispiele Sprünge sorgfältig vermieden und ein sanftes Fortgleiten dem Schüler gewahrt bleibt. Nur im Gebiete der Geometrie sind wir gewöhnt, dem Schüler mehr geboten zu sehen als die allereinfachsten Flächen- und Raumberechnungen. Wenn aber die Verlagshandlung bemerkt, das Vorliegende werde auch an höheren Schulen verwendet, so müssen wir doch beifügen, dass diese sogenannten höheren Schulen einen sehr niedrigen Standpunkt einnehmen, welcher sich durchaus nicht mit dem Standpunkte eines Realgymnasiums vergleichen lässt.*) Das Beiwort „höhere“ bei Schule kann doch wol nur auf die Stufe des Unterrichtes, nicht aber auf die Lebensstellung der Eltern bezogen werden. Es freut uns aber, mit gutem Gewissen dieses Rechenbuch der Bürgerschule empfehlen zu können. H. E.

*) Es dürften nur die unteren Classen gemeint sein. D. R.

Neu erschienene Bücher.

Fricke, Wittekind, der Sachsenherzog, eine geschichtliche Erzählung. Bielefeld, A. Helmich. 59 S.

Fürsorge der Hohenzollern für ihr Land und Volk. 2. Aufl. Düsseldorf, Schwann. 31 S.

Jänicke, Die Geschichte der Griechen und Römer für die Quarta höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Heidmann. 97 S. 1 Mk. 20 Pf.

Junge, Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892. Berlin, Vahlen. 28 S. 50 Pf.

— Geschichtsrepetitionen. 2. verb. Auflage. Berlin, Vahlen. 128 S. 1 Mk. 20 Pf.

Rude, Quellen im Geschichtsunterricht. Gotha, Emil Behrend. 24 S. 60 Pf.

Schillmann, Die Entdeckung Amerikas. Eine Jubelschrift. Berlin, Nicolai (Stricker). 87 S. 2 Mk.

Steuding, Griechische und römische Mythologie (Sammlung Göschen). 144 S. geb. 80 Pf.

Alb. Richter, Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 2. Aufl. Leipzig, Rich. Richter. 116 S. 80 Pf.

Gruber, Schilderungen zur Heimatkunde Bayerns. Im Anschluss an die geographischen Anschauungsbilder v. Engleder. München, Oldenbourg. 80 S.

Jarz, Kartenzeichnen und Kartenskizzen im ersten geographischen Unterricht. Znaim, Fournier & Haberler. 16 S. 40 Pf.

Krebs, Landeskunde der Provinz Sachsen. Halle, Schroedel. 39 S. 35 Pf.

Adler, Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers. Bielefeld, Helmich. 30 S. 75 Pf.

Frisch, Der Aufsatz in der Volks- und Bürgerschule. I. Theil: Beiträge zur Methodik des Aufsatzunterrichtes. Wien, Pichler. 40 S. 30 kr. II. Theil: Das dritte, vierte und fünfte Schuljahr. 89 S. 60 kr.

Thomas, Das Lesebuch in der Bürgerschule. Ein Commentar zu dem Lesebuch von Ullrich, Ernst und Branky. II. Theil. Wien, Pichler. 228 S. 1 fl. 60 kr.

Schmeckebier, Abriss der deutschen Verslehre und der Lehre von den Dichtungsarten. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. 32 S. 40 Pf.

Tschache-Handtke, Dictirstoff nach den Regeln der neuen Rechtschreibung. 3. Aufl. Breslau, Kern (Müller). 88 S. 90 Pf.

Tschache, Drischel und Handtke, Stoff zu deutschen Aufsatzübungen für Volks- und Mittelschulen. 3. Aufl. Breslau, Kern (M. Müller). 240 S. 3 Mk.

Weißenfels, Cicero als Schulschriftsteller. Leipzig, Teubner. 319 Seiten. 3 Mk. 60 Pf.

König, Geschichte der deutschen Literatur für Mädchenschulen und die weibliche Jugend. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 146 S.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

ANZEIGEN.

Locke, Rousseau und die gegenwärtige Schulreform.

Eine pädagogische Studie von Dr. Ad. Sütterlin-Straßburg i. E.

„Alles schon dagewesen!"

Es dürfte schwer sein zu sagen, wann die Schulreformbewegung begonnen; denn seit den Tagen des Humanismus hat jedes Jahrhundert seine Bestrebungen gegen die bestehende Erziehungs- und Unterrichtsform. Im siebzehnten Jahrhundert war es neben dem großen, in vielen Dingen noch heute unerreichten Comenius vornehmlich Locke, im achtzehnten Rousseau, die mit der Bildung und Erziehung des Geschlechtes ihrer Zeit wenig einverstanden waren; unser Jahrhundert, das die Bildung der weiten Schichten des Volkes, die Ausgestaltung der Volksschule geregelt hat, kennzeichnet sich anderseits durch den Anlauf gegen die höheren Bildungsanstalten, der im letzten Jahrzehnt besonders stürmisch geworden ist und alle Gebildeten der Nation mehr oder weniger in Mitleidenschaft gezogen hat.

Eine gewisse Bedeutung hat schon im Jahre 1835 der Arzt Lorinser gewonnen mit seiner Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen", einem Ruf, der seitdem immer und immer wieder, so namentlich in den letzten Jahrzehnten erhoben wurde. Damals hat er die Einführung des nach den Befreiungskriegen anrüchig gewordenen Turnens in die Schulen, zum Theil wenigstens, zur Folge gehabt. Um das „tolle Jahr 1848" sodann ertönten wol zuerst die Rufe nach einer einheitlichen Schule für die höhere Bildung in Deutschland, und diese Bestrebungen sind namentlich seit der Einigung des deutschen Volkes nach den Kriegen der Jahre 1870 und 1871 mit verstärkter Kraft hervorgetreten. Es kann daher in der That scheinen, als ob diese Reformgedanken mit den nationalen Einheitsgedanken verbunden seien.

Etwas später stellte sich ein besonderes Gebrechen unserer höheren Schulen heraus: die Überbürdung, und es ist der Überbürdungsschrei, wenn ich mich recht erinnere, in ausgesprochener Deutlichkeit zuerst im Jahre 1872 vom Rheine her erhoben worden in einer Schrift:

„Wohin treiben wir?“ von dem inzwischen verstorbenen Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf, der später durch seine zweite Schrift: „Woran wir leiden“ zur größeren Pflege der körperlichen Spiele in der Schule Anstoß gegeben und mittelbar die Spielverfügung des Ministers v. Gossler vom 27. October 1882 hervorgerufen hat. Diese Spielbewegung hat inzwischen große Wellen geschlagen und ist an einigen Orten gelegentlich so überschätzt worden, als ob nun alle Gebrechen der Welt auf einmal mit dem Spiel in den Schulen könnten geheilt werden.*)

Die verschiedenartigen Bestrebungen, Beschwerden, Anklagen haben sich nun allmählich verdichtet zu einem Ruf nach Reform des höheren Schulwesens und finden ihren Ausdruck in Vereinigungen zum Zweck der Herbeiführung einer Verbesserung oder Umgestaltung unseres Schulwesens, wie dem Realschulmännerverein, dem Einheitsschulverein, dem Schulreformverein „Neue deutsche Schule“ (H. Göring), dem liberalen Schulverein Rheinlands und Westfalens, dem Neuphilologenverein und manch anderem; und so stehen wir denn gegenwärtig mitten in der Schulreformbewegung. Nicht weniger als 344 Verbesserungsvorschläge sollen schon 1889 dem preußischen Cultusminister vorgelegen haben, und was an Schriften und Aufsätzen ähnlichen Inhaltes selbstständig und in pädagogischen und anderen Zeitschriften und in Tagesblättern seitdem erschienen ist, ist unübersehbar. Eine gewisse Zusammenfassung haben die Bestrebungen gefunden in der Berliner Schulconferenz, deren Verhandlungen in einem dicken Bande vorliegen.**)

Vieles in diesen vielen Bestrebungen ist ja sicher gut; manches ist — nicht neu. Denn geht man in der Geschichte der Pädagogik etwas rückwärts, so findet man, wie gleich zu Anfang erwähnt, außer bei dem größten pädagogischen Reformator, dessen 300. Geburtstag die pädagogische Welt eben gefeiert hat, schon bei Locke und Rousseau manches, was nur eben wieder ausgegraben erscheint; manches freilich auch, das leider vergraben geblieben.

Allerdings, über Einrichtung von Schulen und über das „Berechtigungswesen“ wird man da nichts finden; Locke und Rousseau erziehen einzelne Kinder, schreiben daher über Einzel-, über Hofmeister-

*) „Ich würde mich gar nicht wundern“, las ich vor einiger Zeit in einer Fachschrift, „wenn demnächst einer auf den Gedanken käme, auch die Socialdemokratie mit dem Turnspiel austreiben zu wollen.“

**) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (Berliner Schulconferenz), Berlin 1891.

erziehung. Wendet man aber seinen Blick von der Organisation oder Reorganisation der Schulen einen Augenblick auf das, was im einzelnen heutzutage verlangt und bestritten wird, etwa auf das, was am Lehrer zu reformiren sei, auf den Sturm gegen die classischen Sprachen, die Methode des neusprachlichen Unterrichts, den Unterricht in der Muttersprache, die ganz neuerdings aufgetretene Forderung nach anderer Gestaltung des Geschichtsunterrichts, dem jetzt auch besonders die Bekämpfung der Socialdemokratie zufallen soll, die körperliche Erziehung: so findet man bei diesen beiden Pädagogen und Philosophen manches ausgesprochen, was zur Lehre dienen kann. Rousseau steht auf Locke's Schultern; er hat die Locke'schen Gedanken mit dem Feuer seines Temperamentes durchglüht und sie so zum Gemeingut der Menschheit gemacht.

Einer der wichtigsten Punkte, der in der Reformbewegung freilich erst spät besonders betont worden, ist die Bildung des Lehrers selber. Es ist hier nicht der Ort, über die methodische Ausbildung der Lehrer zu handeln; die hier etwa einschlägigen Bemerkungen Locke's und Rousseau's finden sich nur vereinzelt; auch sind verschiedene methodische Winke, die sie geben, der eine z. B. übers Lesenlernen, der andere für Naturlehre, beim gegenwärtigen Stand der Methodik unbrauchbar. Aber es ist meine innerste, durch Erfahrung gewonnene Überzeugung, dass der bei weitem größte Theil der Überbürdungsklage an den höheren Schulen dem Umstande zur Last fällt, dass gar viele Lehrer, deren wissenschaftliche Bildung nichts zu wünschen übrig lässt, in Beziehung auf die Behandlung des Stoffes der Schule sehr ungewandt sind, und die Kinder deshalb das Strafgeld für diese methodischen Sünden bezahlen müssen. Die methodische Behandlung einzelner Unterrichtsfächer wird, so weit wie auf Locke oder Rousseau Bezug hat, am entsprechenden Orte beleuchtet werden. Aber einen Punkt, der sich auf den Lehrer bezieht, haben schon Locke und Rousseau besprochen. In der Rede bei der Eröffnung der Berliner Conferenz wies Seine Majestät der Kaiser auf die Bildung des Lehrerstandes hin und sagte u. a.: „Wer erziehen will, muss selbst erzogen sein!“ Das ist natürlich selbstverständlich; der Satz findet sich aber thatsächlich so bei Locke (§ 93*): „Um einen Knaben zu

*) Ich citire Locke's übersichtliche, in Paragraphen eingetheilte Schrift: „Einige Gedanken über Erziehung“ nur nach den Paragraphen; bei Rousseau's Emil, dem unübersichtlichen Buche, zuerst nach der Reimer'schen deutschen Übersetzung (Richters päd. Bibliothek) mit der Seitenzahl, dann zugleich nach der französ. Ausgabe

bilden, wie es der Fall sein sollte, ziemt es sich, dass sein Erzieher selbst wolerzogen sei: it is fit his governor should himself be well-bred", und bei Rousseau (S. 29; I. 425): „comment se peut-il qu'un enfant soit bien élevé par qui n'a pas été bien élevé lui-même." Locke denkt dabei allerdings zunächst an das Äußere, den feinen Anstand, an feines, elegantes Benehmen, wie es seine Stellung als Erzieher eines englischen Lords mit sich bringt; jedoch führt er im Folgenden aus, was alles er vom Erzieher verlangt, und wie er erzogen sein soll (§ 94). Diese Locke'sche Forderung hinsichtlich des Benehmens des jungen Lehrers ist neuerdings besonders hervorgehoben worden, so von Ziegler*) (S. 25); nachdem von den Pflichten des Lehrers im allgemeinen gesprochen worden, heißt es: „er muss selbst auch höflich sein — ja wol", und bei Oskar Jäger heißt es, wo von der Schulordnung für die Lehrer die Rede ist, am Schluss: „Bescheidenheit verlangt ihr vom Schüler! — Kraft welches Rechtes denn? Ihr dürft sie verlangen, wenn ihr gegen ihn höflich seid, diejenige Höflichkeit übt, auf die der Schüler ein Recht hat." (Aus der Praxis, S. 32 Nr. 135, 137.)

Derartige Gedanken sind ja schon immer unter der Überschrift: „Das Beispiel des Lehrers" zu finden gewesen; aber es ist jedenfalls bezeichnend, dass sie jetzt gerade aufs neue betont werden. So auch von Dr. Schiller im Handbuch der praktischen Pädagogik S. 64. Und das führt zu einem anderen. Man empfängt gegenwärtig öfters den Eindruck, als ob die Lehrer der höheren Schulen die Schüler als ihre geborenen Feinde betrachteten, die sie mit Feuer und Schwert bekämpfen müssten; ein vertrautes Verhältnis ist sehr selten; der Lehrer ist fast nur noch der Gefürchtete oder, was schlimmer ist, der Gehasste! Woher das kommt? Es gebricht dem Lehrerstand unserer Zeit in seinem berechtigten Kampf um seine Stellung häufig an dem Wichtigsten für den Lehrerberuf, der Liebe zu den Kindern. „Liebe die Jugend, die du erziehen sollst; auch den widerhaarigen, unangenehmen Jungen dort, der dir das Leben so sauer macht." (O. Jäger, A. d. Pr. S. 14 Nr. 60.) Das ist das Vornehmste: wer die Kinder nicht lieb haben kann, der lasse die Hand vom Pflug der Pädagogik! — Dies ist von Locke und Rousseau zwar in dieser Weise nicht ausgesprochen worden; aber das Verhältnis des Erziehers zum Zögling

in den Oeuvres complètes, tome Ier et IIme, Edition Lahure, Paris 1856, Hachette. mit Band und „pagina", z. B. S. 34, I. pag. 429.

*) Ziegler, Dr. Th., Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg, Die Fragen der Schulreform. Stuttgart 1891.

ist bei beiden väterlich, und Locke schreibt: „Wenn nun Familiarität im Gespräch einem Vater seinem Sohne gegenüber wol ansteht, so mag sich ein Erzieher seinem Zögling gegenüber noch vielmehr dazu verstehen.“ Locke führt den Gedanken der Erziehung zum Vertrauen in § 99 noch näher aus, indem er die Mischung des Ernstes und der Strenge mit vernünftiger Liebe als die Grundlage der Ehrfurcht und Zuneigung von Seiten des Schülers gegen den Lehrer erklärt. — Rousseau, dessen Zögling nur den Erzieher, nicht die Eltern kennt — wenigstens ist von ihnen nicht die Rede; der Hofmeister begleitet seinen Zögling von der Geburt an —, verlangt zunächst, dass man die beiden ohne ihre Zustimmung überhaupt nicht trenne, weil schon bei der Aussicht auf eine Trennung jeder seine eigenen Pläne machen werde; im andern Falle aber „ist jedem daran gelegen, sich die Liebe des andern zu erwerben, und schon dadurch werden sie einander wert. Der Zögling lässt sich in der Kindheit ohne Widerstreben von dem Freunde leiten, den er zum Freund behalten soll, wenn er erwachsen ist; der Erzieher widmet sich mit Theilnahme den Sorgen, deren Früchte er pflücken soll; alle die Verdienste, die er sich um seinen Zögling erwirbt, bilden ja ein Capital, das er für sein Alter zurücklegt.“ (S. 34. I. pag. 429.) Diese Ansichten sind ebenso richtig für das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer überhaupt, und wenn auch andere dahin gehörende Gedanken für unsere Verhältnisse mit öffentlichem Unterricht und öffentlicher Erziehung nur mutatis mutandis Giltigkeit haben können, so finden sich eben die Grundgedanken schon bei diesen beiden Pädagogen des 17. und des 18. Jahrhunderts. Darauf kam es hier an.

Wenn nun die Stimmung der Lehrer den Schülern gegenüber neuerdings besonders betont werden muss, so darf doch auch nicht übersehen werden, dass anderseits die gesammte Lehrerschaft in einem Kampfe steht um ihre eigene Stellung, namentlich auch in Beziehung auf die Gesellschaft. Dass es vielfach den Eltern an der Achtung gebreche dem Manne gegenüber, dem sie ihr Liebstes anvertrauen, ist namentlich in letzter Zeit immer und immer betont worden, und die Bestrebungen des Lehrerstandes um eine Besserstellung nicht nur in pecuniärer, sondern auch in gesellschaftlicher Beziehung sind daher nicht verwunderlich. Locke's Ansichten über die Stellung des Erziehers den Eltern gegenüber kommen diesen Bestrebungen entgegen: „Um das Ansehen des Erziehers dem Zögling gegenüber aufrecht zu erhalten, muss man unbedingt selbst ihn mit großer Achtung behandeln und alle Familienmitglieder anhalten dasselbe zu

thun. Denn wir können nicht erwarten, dass unser Sohn jemand hochachte, den er von der Mutter oder von anderen Personen geringschätzig behandelt sieht. Hält man den Erzieher für verachtungswert, dann hat man übel gewählt; und legt man die Verachtung an den Tag, dann wird er derselben auch schwerlich von Seiten des Sohnes entgehen; wenn aber ja sich dieses ereignet, dann ist sein ganzer Wert, den er in sich tragen mag, und alle seine Fähigkeiten zur Ausfüllung seiner Stellung für das Kind verloren und können demselben in der Folge nimmermehr nutzbar gemacht werden.“ (§ 88.) — Bei Rousseau freilich ist von einem Verhältnis der Eltern zum Erzieher nicht die Rede; die Eltern treten gar nicht in die Erscheinung; der Hofmeister tritt vollständig an ihre Stelle und begleitet seinen Zögling bis zur Reife. Doch hebt Rousseau S. 28, 29 (I. pag. 424) die hohe Bedeutung des Erziehers besonders hervor.

An die Bemühungen um pecuniäre Besserstellung des Lehrerstandes klingt es an, wenn Locke meint, man solle keine Kosten scheuen, um einen guten Erzieher zu bekommen. „In Bezug auf die Kosten, meine ich, dass dies Geld von allem, was auf die Kinder verwendet werden kann, am besten angelegt sei; daher kann die Befriedigung dieser Forderung, obgleich sie außergewöhnlich kostspielig sein mag, dennoch nicht theuer genannt werden. Wer seinem Kinde um irgend einen Preis zu einem edeln Gemüthe verhilft, zu einem von guten Grundsätzen erfüllten, zu Tugend und allem Nützlichen gebildeten und mit Höflichkeit und feinem Anstande geschmückten Geiste, der bringt für dasselbe einen besseren Kauf zu Stande, als wenn er das Geld hingäbe, um seinen Landbesitz zu vermehren. Man möge es sparen an Spielen und Spielzeug und anderen nutzlosen Ausgaben, soviel man will; aber man sei nicht sparsam in einer so wichtigen Sache wie die vorliegende. Es ist keine gute Haushaltung, wenn man seinen Reichthum vermehrt und seinen Geist verarmen lässt. Ich habe oft mit großer Verwunderung gesehen, wie Leute ihr Geld reichlich damit verschwendeten, dass sie ihre Kinder mit feinen Kleidern herausputzten und für ihre Wohnung und Nahrung mit großem Aufwande sorgten, während Herz und Geist verkamen. — — Was immer wir auf die Bildung des Geistes unseres Sohnes verwenden, wird unsere wahre Liebe zeigen, obgleich es zur Verminderung seines Vermögens beiträgt. — — Ich kann nur rathen, weder Mühe noch Kosten zu scheuen, einen solchen Erzieher, wie ich ihn wünsche, zu erlangen, und ich kann versichern, dass, wenn man einen guten erlangt, man die Ausgaben niemals bereuen, sondern die Befriedigung haben

wird, dass das dafür ausgegebene Geld vor allem andern am besten verwendet wurde.“ (§ 92.) — Da nun gegenwärtig für das öffentliche Unterrichtswesen die Regierung an Stelle der Eltern die Auswahl und Anstellung der Lehrer besorgt, so kommen diese Forderungen Locke's, die ja jedenfalls als richtig anerkannt werden, für sie in Anwendung, und der Lehrerstand fordert somit nichts Neues.

Rousseau geht noch weiter: nach seiner Ansicht ist, was ja auch sonst schon, nur in anderer Bedeutung dem Lehrerstand vorgehalten worden, das Amt des Lehrers überhaupt nicht mit Geld zu bezahlen. „Es gibt Berufsarten, die so edel sind, dass man sie nicht für Geld übernehmen kann, ohne sich ihrer unwürdig zu zeigen; ein solcher ist der Beruf des Kriegers und ebenso der des Lehrers.“ (S. 28, I. pag. 425). Man hat die Richtigkeit dieses Satzes oft genug betont, und der deutsche Lehrerstand — dies Zeugnis darf man ihm nicht vorenthalten — hat trotz seiner kümmerlichen Lage, in der er sich befunden, sich stets an seinem idealen Beruf erfreut und, abgesehen von den Bestrebungen sein bürgerliches Auskommen zu erhalten, sich die Freudigkeit im Beruf dadurch nicht nehmen lassen. Und die es thun, die aufgehen im materiellen Streben, die etwa nur Lehrer wären, weil das Amt seinen Mann reichlich ernährte, die, denen der Dank aus zwei treuen Kinderaugen nicht das meiste wert ist, die taugen nicht zum Lehrerberuf. So etwa verstehe ich das Loblied Rousseau's auf den Beruf des Erziehers.

Hier sei auch die Bemerkung angefügt, dass es des Feldgeschreis der Herbart-Zillerschen Schule nicht bedurft hätte, um klar zu machen, dass der Lehrer zugleich Erzieher sein solle. Das wusste man schon lange, lange vorher; zum Überfluss steht es auch noch deutlich bei Rousseau: „Ihr macht einen Unterschied zwischen Lehrer und Erzieher! Welche Thorheit! Unterscheidet ihr auch zwischen Schüler und Zögling?“ (S. 32, I. pag. 427 al. 4.)

Diese, bisher behandelten Punkte spielen nun in der Reformbewegung im eigentlichen Sinne eine untergeordnete Rolle. Jedoch ist einleuchtend, dass mit einer sicheren, geachteten, den anderen Ständen mit ähnlicher Bildung gleichen Stellung vieles von selbst wegfiele, was man am Lehrerstand oder an einzelnen seiner Glieder auszusetzen hat; man brauchte dann eben nur die besten ihrer Art auszuwählen. Wenden wir uns nun aber zu anderen Punkten, welche die Schule selbst betreffen.

Da ist zunächst der Ruf, der schon vor dem neuesten Ansturm gegen das humanistische Gymnasium erhoben worden, der Ruf nach

einer Umgestaltung, einer Verbesserung des neusprachlichen Unterrichtes. Ich kann es mir wol ersparen über die Zustände und die Methode im fremdsprachlichen, etwa im französischen Unterricht vor und bis zu Ploetz mich zu verbreiten. Es ist jedenfalls nicht zu leugnen, dass diese „Ploetzsche Methode“ viel Gutes brachte, und es hieße völlig ungerecht sein, wollte man die Verdienste Ploetzens und seiner Nachfolger in Abrede stellen; viele unserer deutschen Kenner des Französischen sind nach dieser Methode gebildet worden. Aber es wird doch damit nicht allgemein erreicht, was vom Unterricht in einer lebenden Sprache erwartet werden darf: eine gewisse Sicherheit im Gebrauche der Sprache selber. Darum erhob sich im letzten Jahrzehnt die Forderung nach einer naturgemäßen Methode für den fremdsprachlichen Unterricht; es sollte die Sprache aus der Sprache selber erlernt werden, das Übersetzen, namentlich der manchmal höchst wunderbaren Übungssätze („Papa hat eine Seele; der Gärtner hat das Geheimnis entdeckt“), die Ploetz allerdings „nach Möglichkeit“ vermeidet, aufs allernöthigste beschränkt werden. Diese Bewegung ist ja bekannt genug und hat ganz besonders auch auf dem Gebiet des höheren Mädchenschulwesens seine Wellen geschlagen, so noch jüngst in Heidelberg. Es hat sich gegen das Neue und für die Ploetz'sche Methode, wie der gegenwärtige Betrieb zusammenfassend genannt wird, viel Sturm und Streit erhoben, zum großen Theil, glaube ich, weil die neue Art an den Lehrer viel bedeutendere Anforderungen stellt, und die Lehrer in vielen Fällen ihrer Sache selber nicht sicher sind. Hat doch ein junger Neuphilologe mir gegenüber ausgesprochen, er halte es auch in Secunda nicht für möglich, die Schüler dahin zu bringen, dass sie den Inhalt eines durchgenommenen sechs- bis zehnzeiligen französischen Lesestückes in französischer Sprache wiedererzählten! Es ist freilich leichter und bequemer für den Lehrer, auf dem Katheder sitzend die Regeln aus Lection so und soviel zu überhören, dann die Übungssätze übersetzen zu lassen, ab und zu auf einen Fehler aufmerksam zu machen und dann die Sätze zur schriftlichen Übersetzung aufzugeben, als in der fremden Sprache einige Fragen zu stellen, um das Verständnis eines Lesestückes herbeizuführen, kurz: sich selber tüchtig vorzubereiten und mit einem fremdsprachlichen Lesestück ungefähr ebenso zu verfahren wie mit einem deutschen.

Neu ist diese Forderung der „naturgemäßen Methode“ doch wieder nicht, die Forderung, anfänglich möglichst wenig Grammatik, sondern zunächst die Sprache an der Sprache zu treiben und grammatische Vertiefung erst später eintreten zu lassen. Bei Locke heißt es über das

Erlernen des Französischen: „Beim Lehren der fremden Sprache sind die Menschen gewohnt, die rechte Methode zu verfolgen, nämlich durch Sprechen zu den Kindern in beständiger Unterhaltung mit ihnen und nicht durch grammatische Regeln; da das Französische aber eine lebende Sprache ist und mehr gesprochen wird (als das Lateinische meint er, wovon später zu handeln ist), so sollte sie zuerst gelernt werden*), damit die noch schmiegsamen Sprechorgane zu einer richtigen Erzeugung jener Laute gewöhnt werden und der Knabe die Fähigkeit erlange, das Französische schön auszusprechen, was um so schwieriger ist, je weiter es hinausgeschoben wird. Wenn wir oft gesehen haben, wie eine Französin ein englisches Mädchen in ein oder zwei Jahren vollkommen französisch sprechen lehrt, ohne irgend eine Regel der Grammatik zu Hilfe zu nehmen, so muss ich mich wundern, wie gebildete Männer sich haben können täuschen lassen in Rücksicht ihrer Söhne, und wie sie diese für schwächer und unfähiger gehalten haben als ihre Töchter. Denn da Sprachen durch Übung, Gewöhnung und Gedächtnis gelernt werden müssen, so werden sie erst dann mit der größten Vollkommenheit gesprochen, wenn alle Regeln der Grammatik gänzlich vergessen sind. Ich gebe zu, dass die Grammatik einer Sprache zuweilen sehr studirt werden muss, aber sie ist nur von einem Erwachsenen zu studiren, wenn er sich dem kritischen Verständnis einer Sprache widmet. Ich möchte wol wissen, welches die Sprache wäre, die irgend jemand durch die Regeln der Grammatik, so wie es sich gehörte, lernen oder sprechen könnte. Es wird hierbei gefragt werden, ob denn die Grammatik von keinem Nutzen sei, und ob die, welche sich soviel Mühe geben, verschiedene Sprachen auf ihre Regeln und Gebräuche (observations) zurückzuführen, die soviel über Declination, über Conjugation, über Construction und Syntax geschrieben, vergebliche Arbeit geliefert und nutzlose Studien getrieben haben. Dies sage ich nicht; auch die Grammatik hat ihren Platz; aber das glaube ich sagen zu können: es wird mit ihr in einem solchen Grade mehr Lärm gemacht, als nöthig ist, und es werden mit ihr die gequält, für die sie ganz und gar nicht ist, ich meine die Kinder von dem Alter, in welchem sie gewöhnlich in den Gelehrtenschulen verwirrt gemacht werden. Soll Grammatik gelehrt werden, so muss es einem solchen gegenüber geschehen, der die Sprache bereits (sprechen) kann."

*) Auch das ist in der Schulreformbewegung verlangt worden. Vergl. Völcker, Dr. G., Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorf'schen These. Berlin 1887.

(§§ 167, 168.) — Die heutige Forderung geht ja allerdings nicht so weit, das „Parliren“ in der fremden Sprache als einziges und letztes Ziel hinzustellen. In der That soll der fremdsprachige Unterricht auf unseren höheren Lehranstalten in das Verständnis der Sprache und der Literatur einführen. Dabei aber sollte doch praktisch auch so viel herauskommen, dass die Schüler schließlich Gedanken des gewöhnlichen Lebens schriftlich und mündlich in der fremden Sprache ausdrücken können (vergl. Beschluss der Berliner Schulconferenz Nr. XI, 6), und das ist eben nur durch Übung und wieder Übung, durch Grammatik allein nie zu erreichen. Wenn Locke's Ansichten in diesem Sinne verstanden werden, so haben wir gerade das, was heute wieder gefordert wird.

Rousseau ist etwas radicaler in seinen Ansichten über diesen Punkt. Er behauptet, dass das Sprachenerlernen für Kinder überhaupt verwerflich, weil unmöglich sei, wenn es nicht ein bloßes Wörterlernen sein solle. (S. 22, I. pag. 485); hingegen erkennt er für einen reiferen Verstand den Wert des Sprachstudiums für die formale Bildung vollkommen an; ich komme darauf bei den classischen Sprachen zurück. Da die Ansichten Rousseau's bezüglich der neueren Sprachen für die Reformbewegung keinen Wert haben, verweile ich nicht weiter dabei.

Der Hauptangriffspunkt nun der ganzen Bewegung sind die alten Sprachen, Lateinisch und Griechisch. Die Ansichten gehen hier weit auseinander, und es wäre unmöglich, auch nur annähernd die Stimmen aufzuzählen, die sich für und gegen die Beschränkung des Unterrichts der classischen Sprachen erhoben haben. Die einen erachten das Realgymnasium ohne Griechisch für die normale Anstalt, die andern wollen die Stundenzahl und die Grammatik beschränkt haben und dann eine Einheitsschule bilden; wieder andere verlangen einen gemeinsamen Unterbau ohne classische Sprachen für die sich etwa bei Tertia trennenden verschiedenen Schulen; noch andere wollen mehr lateinlose Schulen überhaupt, und was derartige Änderungsvorschläge mehr sind. Gemeinsam aber ist den Reformvorschlägen das Verlangen nach Beschränkung des classischen Unterrichts. Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, wer recht hat. Der Streit hierüber, in welchem auch das Bestehende hervorragende Vertreter hat, der stellenweise recht heftig geworden, und in dem die Ausdrucksweise gelegentlich an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig ließ, ist hier von keiner Bedeutung. Das Richtige liegt vielleicht auch hier in der Mitte; möglicherweise könnte durch eine verbesserte Methode des altsprachlichen Unterrichts das Ziel mit geringerer Mühe und Anstrengung

erreicht werden. Denn wenn es wahr ist, dass die meisten Abiturienten das Gymnasium verlassen, ohne an der Lectüre eines lateinischen Classikers eine Freude mit hinwegzunehmen und auch später noch classische Schriftsteller mit demselben Interesse zu lesen, wie man etwa einen französischen liest*), so scheint mir auch der Ausspruch eines bekannten, tüchtigen Arztes einige Beachtung zu verdienen, der da meinte, es müsse entweder das Latein so schwer sein, dass man es in den Schulen lieber nicht lehren sollte, oder die Methode müsse nichts taugen.

Freilich, das Lateinische in der Weise erlernen zu lassen, wie Locke es will, durch Sprechen und Conversation (§ 163), und so wie oben beim neusprachlichen Unterricht angeführt (die dort aufgeführten Stellen über Grammatik beziehen sich auch auf das Lateinische), wäre in unseren Zeiten ein Unding, da wir lateinisch nicht mehr lernen, um es wie eine lebende Sprache zu sprechen**), und auch die Wissenschaft sich ja nur noch in vereinzelten Fällen des Lateinischen bedient, was sie bis auf Thomasius, der 1687 die erste deutsche Vorlesung gehalten, ausschließlich gethan hatte. So wird wol auch Perthes***) mit seiner Reform des lateinischen Unterrichts kaum viel Glück haben. †)

Gegen ein Zuviel des Lateinischen aber und dagegen, dass Leute lateinisch lernen, die es ihr Leben lang niemals brauchen, eifert schon Locke (§§ 164, 195), und man meint, Streitschriften aus unserer Zeit vor Augen zu haben, wenn man bei dem englischen Philosophen, der das Latein für einen Gebildeten für unbedingt nöthig hält††), liest: „Man suche mit allen Mitteln das zu erlangen, dass der Knabe nicht lateinische Aufsätze und Reden, und am allerwenigsten irgend welche Art von Versen zu machen aufbekomme. Man stütze sich hierbei darauf, dass man nicht beabsichtige, seinen Sohn zu einem lateinischen Redner oder Dichter zu machen, sondern lediglich wünsche, dass er einen lateinischen Schriftsteller vollkommen verstehen könne. (§ 170.) Die Sprache, in welcher die Aufsätze zu schreiben sind (§ 172), ist eine im Lande der Schüler fremde und seit langer Zeit überall todte

*) Vergl. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. S. 64. — Preyer, Biologische Zeitfragen. S. 23 ff.

**) Vergl. Ziegler, Dr. Th., Die Fragen der Schulreform; Stuttgart 1891. S. 33, 34. — Beschluss der Berliner Conferenz Nr. III. — Oskar Jäger, Das humanistische Gymnasium, Wiesbaden 1889. S. 33.

***) Perthes, Herm., Zur Reform des lateinischen Unterrichts. Berlin 1885.

†) Ziegler a. a. O. S. 31.

††) „Latin I look upon as absolutely necessary to a gentleman.“ (§ 164.)

Sprache, eine Sprache, in welcher unser Sohn, tausend gegen eins, niemals so lange er lebt, eine Rede zu halten haben wird, nachdem er Mann geworden ist; eine Sprache, deren Ausdrucksweise von der unsrigen so weit verschieden ist, dass eine Vollkommenheit in ihr die Reinheit und Leichtigkeit des Stiles in der Muttersprache sehr wenig fördern wird.“ Diese Gedanken werden dann im § 173 noch weiter ausgeführt. Locke's Eifer gegen die Anfertigung lateinischer Verse und gegen das Auswendiglernen größerer Stellen aus lateinischen Schriftstellern (§ 175, 176), das schon erwähnt ist, sind für unsere Zeit von geringer Bedeutung (oder nicht?), weshalb ich das nur erwähne, ohne weiter dabei zu verweilen. Was er über den Betrieb der Grammatik sagt, ist schon beim neusprachlichen Unterricht angeführt worden; das gilt auch für das Lateinische.

Hinsichtlich der Lectüre im Lateinischen aber erscheint Locke sozusagen als Kampfgenosse der Befürworter der classischen Sprache. Denn er will sie nicht nur für den Geschichtsunterricht dienstbar machen und dem Schüler eine lateinische Geschichte in die Hand geben, „bei deren Wahl die Leichtigkeit des Stils leiten soll, so dass er, während ihn das Unterhaltende des Gegenstandes zum Lesen einlädt, sich unvermerkt die Sprache aneignet (vergl. Perthes a. a. O.) ohne jene schrecklichen Quälereien und Beschwerden, unter denen die Kinder da leiden, wo sie, lediglich um die lateinische Sprache zu lernen, mit Büchern zu thun haben, die über ihre Fassungskraft hinausgehen“ (§ 184); nach Justin, Eutropius, A. Curtius wird der Schüler auch schwierigere Schriftsteller bemeistern und die erhabensten lesen können, wie Cicero, Virgil und Horaz, — sondern Locke will auch juristische Schriftsteller späterer Zeit, wie Pufendorf und Grotius, lesen lassen.

Was das Griechische anlangt, so steht Locke auf dem Standpunkt, den heutzutage eine große Anzahl Gebildeter theilt. Er sagt § 195: „Vielleicht erregt es Verwunderung, dass ich das Griechische übergangen habe, während doch bei den Griechen der Anfang und gleichsam die Quelle all des Wissens zu finden ist, das wir in diesem Erdtheil besitzen (vergl. Ziegler S. 34 u. 35; O. Jäger, hum. Gymn. S. 36). Ich räume dies ein und will hinzufügen, dass niemand für einen Gelehrten gelten kann, welcher der griechischen Sprache unkundig ist.*)

*) Dazu auch aus § 168: „Ich möchte nicht so verstanden werden, als unterschätzte ich Griechisch und Latein; ich gebe zu, dass es Sprachen sind von großem Nutzen und von großer Vollkommenheit, und es kann ein Mann, der in ihnen fremd ist, unter den Gelehrten in diesem Erdtheile keinen Platz einnehmen. Die Kenntnisse aber, die ein gebildeter Mann der Welt für seinen Gebrauch aus dem

Aber ich habe hier nicht die Erziehung eines Gelehrten von Profession zu betrachten, sondern die eines Mannes des Lebens und der Welt, für welchen Latein und Französisch beim jetzigen Laufe der Zeit von jedermann für nothwendig gehalten wird. Reift er zum Manne heran und hat er Lust, seine Studien weiter zu treiben, dann wird er leicht diese Sprache sich selbst aneignen; und hat er diese Neigung nicht, so wird sein Griechischlernen unter Leitung eines Lehrers verlorene Arbeit sein. Hat er auch noch so viel Zeit und Mühe auf diese Sprache verwendet, so wird sie doch vernachlässigt und beiseite geworfen werden, sobald er seine Freiheit erlangt. Denn wie viele von Hundert, sogar unter den Gelehrten selbst, gibt es, die ihr Griechisch, das sie von der Schule mitbringen, behalten oder je so weit vervollkommnen, dass sie die griechischen Schriftsteller geläufig lesen und vollkommen verstehen können?" — Genau dieses wird gegenwärtig wieder behauptet und ist unter anderen von Preyer und Paulsen ausgesprochen worden.

Von der in unserer Zeit vorgeschlagenen Art, die griechische, unter Umständen auch die römische Welt durch Übersetzungen kennen zu lernen, wofür gelegentlich Schiller, der das Griechenthum ohne Griechisch verstanden habe wie niemand sonst, als Beispiel angeführt wird, spricht Locke nicht; vielmehr steht er hier, bezüglich des Gelehrten allerdings, wie er vorsichtig beifügt, auf dem Standpunkt Labruyère's, aus dessen moeurs de ce siècle er die Stelle wörtlich anführt, wo dieser sagt: „Das Studium des Urtextes kann nicht genug empfohlen werden. Schöpfe aus der Hauptquelle und nimm nichts aus zweiter Hand; mache dich vollkommen bekannt mit den Gedanken der Originalschrift; begnüge dich nicht mit erborgten Lichtern und lass dich nicht durch ihren Schein leiten außer da, wo das eigene dir fehlt und dich im Dunkeln lässt." — Man sieht, es finden Freund und Feind bei Locke ihre Rechnung. Auch in Beziehung auf den Anfang des Erlernens der Sprachen spricht Locke, im Gegensatz zu Rousseau, wie wir gesehen haben, mit Labruyère dafür, dass man das Sprachstudium mit den Kindern früh beginnen solle. Es sind bei diesem „ermüdenden Studium" eine Menge Dinge auswendig zu lernen und zu treiben, für die ein vorgerückteres Alter nicht mehr so leicht zu gewinnen ist. — Aus diesem Grunde hauptsächlich wird auch die

Lateinischen und Griechischen gewöhnlich zu ziehen pflegt, mag er, denke ich, erlangen, ohne die Grammatik jener Sprachen zu studiren, indem er durch bloßes Lesen dahin zu kommen vermag, sie für alle seine Zwecke hinreichend zu verstehen."

Forderung der Reformer, das Latein erst später, etwa mit Tertia beginnen zu lassen, von der anderen Seite abgewiesen.

Rousseau nun ist, wie schon hervorgehoben, gegen das Erlernen der Sprachen im Kindesalter. Dagegen kommt er in Emil's späteren Jahren (4. Buch: Emil vom 15. Jahre bis zur Verheiratung) auf das Sprachstudium zurück, und da deckt sich denn manches mit dem gegenwärtigen Für und Wider des Studiums der classischen Sprachen. Dies ist die Zeit, in welcher die Lectüre am Platze ist (S. 497, II. pag. 135, 136), wo der Zögling eine Rede analysiren und befähigt werden muss, alle Schönheiten der Beredsamkeit zu fühlen. „Die Sprachen um ihrer selbst willen lernen, hat wenig zu bedeuten; ihr Nutzen ist nicht so bedeutend als man glaubt; aber das Studium der Sprachen führt zum Studium der allgemeinen Gesetze der Sprache. Man muss das Latein lernen, um das Französisch richtig zu verstehen (?!); man muss beide Sprachen studiren und miteinander vergleichen, um sich die Regeln der Redekunst anzueignen. Es gibt eine gewisse Einfalt des Geschmackes, die zum Herzen spricht und die sich nur in den Schriften der Alten findet. Emil wird mehr Geschmack finden an den Schriften der Alten als an denen unserer Zeit, einzig deshalb, weil jene, als die ersten, der Natur am nächsten stehen und ihr Genie mehr ihnen selbst angehört.“ — Für Rousseau ist das Studium der alten Sprachen wesentlich Mittel, Begeisterung für Edles und Schönes zu wecken, wie auch bei den bedeutenden Vertretern der humanistischen Richtung unserer Zeit (Ziegler S. 30). „Hingerissen“, sagt Rousseau, „von der männlichen Beredsamkeit des Demosthenes, wird Emil sagen: das ist ein Redner! wenn er aber den Cicero liest, wird er sagen: das ist ein Advocat! Hat er nur einen Funken Geschmack für die Poesie, mit welchem Vergnügen wird er dann die Sprachen der Dichter, griechisch, lateinisch, italienisch lernen. Diese Studien werden ihm in dem Alter und unter Umständen, wo das Herz sich mit großer Wärme jeder Art von Schönheit hingibt, die nur das Herz zu rühren vermag, die köstlichsten Genüsse bereiten.“ (S. 499, II. pag. 137. 4. Buch.) Nur von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet Rousseau die Kenntnis der alten Sprachen; denn er fügt im selben Athemzuge hinzu: „Ob Emil übrigens in den alten Sprachen weit kommt oder nicht, darauf kommt wenig an; sein Wert wird kein geringerer sein, wenn er von alledem nichts weiß; um all diesen Tand handelt es sich bei seiner Erziehung nicht.“ (Schluss folgt.)

Die allgemeine Schulpflicht.

*Von Seminardirector **Géza Somogyi-Zniováralja.***

Ich habe dieses Thema bereits in einer ungarischen Schulzeitung beleuchtet. Da es sich aber um eine höchst wichtige Sache, um ein Problem handelt, von dessen glücklicher Lösung nach meiner Ansicht die Zukunft des ganzen Volksschulwesens, ja auch die gesunde Verfassung der höheren Bildungsanstalten abhängt: so ist mir viel daran gelegen, meine Gedanken auch in einem solchen Organ der Pädagogik vorzutragen, welches über die Landesgrenzen hinweg internationalen Ideen und Bestrebungen Ausdruck verleiht. Wol werde ich von den Verhältnissen meines Vaterlandes ausgehen; allein es wird zugegeben werden müssen, dass dieselben mit denen anderer Culturstaaten ziemlich übereinstimmen.

Bei uns, wie wol auch in manchen anderen Ländern, erwartet man die Lösung der großen Culturprobleme fast ausschließlich von der Regierung und der Legislative. Diese Factoren aber vermögen nur dann Großes zu schaffen, wenn ihnen die öffentliche Meinung, der Geist der Gesellschaft, die Bereitwilligkeit der kräftigsten Volksclassen zu Hilfe kommt. Wenn nicht, so können Gesetzgebung und Verwaltung ihre Ideale nur kümmerlich realisiren: aller Eifer und selbst künstliche Mittel werden es nicht verhindern, dass die in bester Absicht getroffenen Veranstaltungen wie exotische Pflanzen dahinsiechen, wenn sie nicht im Herzen der Nation einen gedeihlichen Boden und in der wirtschaftlichen Kraft des Volkes hinreichende Nahrung finden. Zu diesen Institutionen gehört die allgemeine Schulpflicht.

Es wäre von mir eine große Selbstüberhebung zu glauben, dass meine schwache Stimme die öffentliche Meinung unseres Vaterlandes für das Volksschulwesen zu begeistern vermöchte: die Gleichgiltigkeit ist zu groß. Vergebens sagt man mir: „Unterstützt denn nicht das ganze Parlament die Regierung zur Genüge, überbietet nicht sogar die Opposition den Liberalismus der Regierungspartei, sobald es sich um eine Frage der Volksbildung handelt?“ — Ich

bedauere, rund heraus erklären zu müssen, dass die bezüglichen Verhandlungen im Reichsrathe auf mich den Eindruck gemacht haben, als wenn dabei die geehrten Landesväter wie mit einem unliebsamen Gaste verfahren, den man aus gewissen Rücksichten willkommen heißen muss. Die Familienglieder überbieten sich in Zuvorkommenheit und Betheuerungen der Freundschaft; wenn sich aber der Gast verabschiedet hat, athmen alle erleichtert auf und stimmen in dem Gedanken überein: „Gott sei Dank, dass er fort ist!"

Wäre bei uns das Interesse für die Volksbildung allgemein und wahrhaft innerlich, so hätte ein Georg Szathmáry nicht sagen können: „Es geschieht . . . was ich mit der größten Bestimmtheit für ein nationales Unglück halte, dass es volksthümliche starke Strömungen gibt, welche die Volksbildung fumigiren, sie gering schätzen, als von untergeordneter Bedeutung erachten; aber es gibt keine, oder doch keine genügend starke Gegenströmung, welche jener mit Erfolg widerstehen könnte." — Als ich selbst vor etwa zwei Jahren in der Generalversammlung des Oberungarischen Culturvereins den Antrag stellte, man möge den Volkserziehern den Eintritt in den Verein möglichst erleichtern — denn wenn diese bescheidenen Volksbildner mit dem Bewusstsein wirken können, dass hinter ihnen ein mächtiger Verein steht, werden sie mit mehr Muth und Erfolg arbeiten, als wenn sie auf sich allein angewiesen den feindlichen Strömungen Widerstand leisten müssen —: da hat man zwar meinen Antrag angehört, aber es war leicht von den Gesichtszügen abzulesen, dass ich Saiten berührte, welche für die sehr geehrten Mitglieder keinen angenehmen Klang hatten. Der Antrag wurde zwar nicht abgelehnt, aber dem Ausschuss überwiesen, und dieser hielt es nicht einmal der Mühe wert, ihn in seinen Bericht aufzunehmen. Solche und zahlreiche ähnliche Erscheinungen rechtfertigen die Behauptung, dass in Ungarn die öffentliche Meinung für die Volksbildung nicht besonders begeistert ist. Letztere ist weit davon entfernt, als eine gemeinsame Angelegenheit der ganzen Nation, der Reichen und Armen, der Intelligenz und des Bauernstandes, der Mächtigen und Hilflosen betrachtet zu werden.

Wenn ich unter diesen Umständen das Wort ergreife, so thue ich es nicht deshalb, weil ich mir die Kraft zutraue, frostige Gleichgiltigkeit in glühende Begeisterung zu verwandeln, sondern weil eine heilige Sache gerade dann am meisten der Vertheidigung bedarf, wenn sie am wenigsten Aussicht auf unmittelbaren Erfolg hat. Und wenn sich zu meiner schwachen Stimme die starke Stimme anderer gesellt, bricht doch vielleicht endlich der Tag an, wo die Idee der allgemeinen Volksschulpflicht zur Wirklichkeit wird.

Die Institution, welche heute Volksschule genannt wird, ist keine Volksschule. Meiner Ansicht nach sollte diese eine Anstalt sein, in welcher **alle** Kinder der Nation, ob arm oder reich, vornehm oder gering, gemeinschaftlich ihre Grunderziehung erhalten. Die heutige Volksschule ist überwiegend eine Armenschule. Sie wird nur dann werden, was sie sein soll, wenn das Princip der allgemeinen Volksschulpflicht gesetzlich ausgesprochen und thatsächlich verwirklicht wird. Das will sagen: es darf kein normal veranlagtes Kind, von welchen Eltern es auch stammen möge, in irgend einer anderen Lehranstalt aufgenommen werden, bevor es die sechs Classen der Volksschule mit Erfolg absolvirt hat.

Hier sei bemerkt, dass die ungarische Volksschule laut Gesetz sechs Jahrgänge mit sechs Classen hat. Derzeit werden nun von dieser Volksschule Kinder aus der vierten (absolvirten) Classe in die Mittelschule (Gymnasium und Realschule), ferner in die „Bürgerschule“ und in die höhere Mädchenschule (eine Art Mittelschule für das weibliche Geschlecht) aufgenommen; nach Abschluss der sechsten Classe aber können sie in die höhere Volksschule, welche für Knaben drei, für Mädchen zwei Classen hat, übergehen.

Ich will nun erstens die Möglichkeit, zweitens die Nothwendigkeit der Verwirklichung der oben definirten Schulpflicht nachweisen.

I.

Die ungarische Gesetzgebung spricht die Schulpflicht nicht für die Volksschule, sondern nur im allgemeinen aus, was praktisch dahin gedeutet wird, dass ein Vater, welcher sein Kind auch über das Ziel der Volksschule hinaus unterrichten lassen will, dasselbe schon im Alter von 9 Jahren, also drei Jahre vor dem Termin der Schulpflicht, von der Volksschule wegnehmen kann. Hieraus folgern dann solche Gemeinden, in denen höhere Lehranstalten bestehen, dass die Errichtung der oberen Volksschulclassen, also der vollständige Ausbau der sechsclassigen Volksschule, gar nicht nothwendig sei. Wer sein Kind, meinen sie, über die Elementarclassen hinaus unterrichten lassen will — und hierzu ist jedermann verpflichtet —, der möge die Unterclassen der Mittelschule oder Bürgerschule benutzen. Dass aber die Unterclassen der Mittelschulen nicht als Ersatz der Oberclassen der Volksschule gelten können, bedarf für den Pädagogen keines Beweises; und doch muss sich die Volksschule gewöhnlich eine solche Beschränkung ihres Ausbaues gefallen lassen, weil diejenigen, welche das Schicksal der Gemeinden lenken, nämlich die einfluss-

reichen, ansehnlichen Bürger, mehr Interesse für die höheren Schulen haben, in die sie ihre Kinder schicken. Wohin sollen aber die Kinder ärmerer Leute gehen, wenn die ihren Bedürfnissen entsprechende Volksschule des Abschlusses entbehrt?

Nun wird man aber fragen, ob die oberen Classen der Volksschule ein Ersatz für die unteren Classen der Mittelschule sein könnten. Ich bejahe diese Frage mit Bestimmtheit.

Ich kenne sehr wol die Expansions-Neigungen der Mittelschule, welche sich bald in der Forderung einer Vorbereitungsclasse, bald in dem Verlangen einer neunten Classe kundgeben. Es ist noch nicht lange her, dass die Enquête für die einheitliche Mittelschule die Beschwerde vorbrachte, dass manche Zöglinge, die aus der Volksschule kommen, faul im Denken seien. Ich aber sage, dass unter den Zöglingen im Alter von neun bis zehn Jahren sich überhaupt nur wenige mit rascher Auffassung und lebhafter Überlegung finden. Im Alter von sechs bis zwölf Jahren sind Gedächtnis und Phantasie vorherrschend, nicht aber die Denkkraft. Hieraus gegen die Volksschule ein Schwert zu schmieden, ist ungerecht. Der Entwickelungsgang des Kindes muss sich nicht nach der Schulart richten, sondern der Schule liegt es ob, sich nach dem Entwickelungsgang des Kindes zu richten. Sonst erzielt die Schule höchstens Scheinerfolge und streut Erbsen an die Wand. Vergleichen wir doch die hier in Betracht kommenden Lehrstoffe miteinander. (Als Repräsentantin der höheren Schulen möge hier vorzugsweise die Realschule dienen, weil die übrigen in ihren Unterclassen im allgemeinen denselben Lehrplan haben.)

1. Religion. In allen Schulen nach den Lehrplänen der Confessionen.

2. Ungarische (Mutter-) Sprache. a) In der Realschule (und ähnlich in den übrigen höheren Schulen). Erste*) Classe: Der einfache Satz, die ganze Formenlehre, Lesestücke, schriftliche Aufgaben. Zweite Classe: Erweiterte Sätze, Wortbildung u. s. w., Lesestücke, schriftliche Arbeiten (Volkserzählungen, Sagen). b) In der Volksschule. Dritte und vierte Classe: Der Satz, Erweiterung des Satzes, Satzreihe, Wortbildung. Fünfte und sechste Classe: Einübung der erworbenen Sprachkenntnisse, Lesestücke (naturgeschichtlichen und gewerblichen Inhalts), ferner volksthümliche Erzählungen, Sagen u. s. w.; schriftliche Arbeiten: Beschreibungen, Briefe, bürgerliche Urkunden.

Hieraus ist ersichtlich, dass die Lehrstoffe der unteren Mittelschulclassen und der oberen Volksschulclassen sich nicht wesentlich unterscheiden. Betrachtet man aber das methodische Verfahren, so gebürt der Instruction für die Volksschule der Vorzug. Zwar betont auch die

*) Die Classen werden hier, wie im ganzen Aufsatz, von unten nach oben gezählt.

für die Mittelschule das inductive Verfahren, gestattet aber, dass der Professor „nach seiner wissenschaftlichen Überzeugung“ auch einen anderen Weg einschlagen könne. Nach meiner Ansicht aber gibt es hier nur eine richtige Methode, und dies ist die inductive. Weil aber die deductive für den Professor leichter ist, so kann man bei der permissiven Fassung der Instruction annehmen, dass wenigstens in der Hälfte der Fälle das deductive Verfahren gewählt wird. Die Instruction für die Volksschule schreibt mit Recht ausdrücklich das inductive Verfahren vor; auch hat sie noch den Vorzug, dass sie in der fünften und sechsten Classe das Hauptgewicht auf die Einübung legt. Denn die grammatische Regel ohne gehörige Übung ist eine Zither ohne Schall. Zwar wird auch für die Realschule die Übung betont, aber was nützt dies, wenn es an der nöthigen Zeit fehlt. Der Unterricht in der Muttersprache erfordert also durchaus nicht, dass die Zöglinge schon aus der vierten Volksschulclasse in die Mittelschule aufgenommen werden.

3. Geographie. a) In der Realschule u. s. w. Erste Classe: Bekanntmachung mit der Erdkugel, die geographischen Grundbegriffe, die Staaten Europas, von Ungarn ausgehend. Zweite Classe: Die übrigen Welttheile. b) In der Volksschule. Dritte Classe: Der Wohnort und die Heimat. Vierte Classe: Der ungarische Staat, Europa, Grundzüge der physikalischen Geographie der übrigen Welttheile. Fünfte Classe: Wiederholung und Ergänzung des Lehrstoffes der vierten Classe nebst der politischen Geographie. Sechste Classe: Das Wissenswerteste der mathematischen Geographie.

Man sieht, dass auch hier in den zwei Lehrplänen im ganzen kein wesentlicher Unterschied besteht, nur dass der Realschulplan am Anfange bietet, was die Volksschule am Schlusse bietet: abermals ein Vorzug der letzteren, wozu noch kommt, dass sich ihr Plan als ein abgerundetes Ganzes zeigt.

4. Mathematik. a) In der Realschule u. s. w. Erste Classe: Die vier Grundoperationen mit ganzen und gebrochenen Zahlen, die Zeitrechnung. Zweite Classe: Die geometrischen Verhältnisse und Proportionen, deren Anwendung. b) In der Volksschule. Fünfte Classe: Das Decimalsystem, die Operationen mit gebrochenen Zahlen. Sechste Classe: Die Regel de tri, Lösung von Aufgaben durch Folgerungen (Zweisatz), Zinsesrechnung, Gesellschaftsrechnung u. s. w.

In der Volksschule fehlen also die geometrischen Verhältnisse und Proportionen, in der Realschule die Zinsrechnung, die Alligations- und Gesellschaftsrechnung, wo diese erst in der dritten Classe vorkommen. Es fragt sich nun, welches Verfahren richtiger sei. Zweifellos das der Volksschule, weil es sich der Fassungskraft der Schüler besser anschließt. Ein vernünftiger Grund, die Kinder schon im

Alter von neun Jahren aus der Volksschule in die Mittelschule zu versetzen, ist auch hier nicht erkennbar.

5. Naturgeschichte. a) In der Realschule. Erste Classe: In den Wintermonaten Bekanntmachung mit einzelnen Thieren, in den Frühjahrs- und Herbstmonaten mit einzelnen Pflanzen. Zweite Classe: Fortsetzung der Besprechung einzelner Thiere, dann Behandlung der Thiere und Pflanzen nach den Ordnungen. b) In der Volksschule. Fünfte Classe: In den Wintermonaten Mineralien und Gesteine, welche für das Volk praktisch wichtig sind, in den Frühjahrsmonaten ebensolche Pflanzen. Sechste Classe: In den Wintermonaten Thiere, in den Frühjahrsmonaten Fortsetzung der Besprechung von Pflanzen, dann systematische Zusammenstellung des ganzen naturgeschichtlichen Stoffes.

Beide Lehrpläne stimmen also wesentlich überein, nur kommt in den Unterclassen der Mittelschule die Mineralogie noch gar nicht vor.

6. Geometrisches Zeichnen. a) In der Realschule. Erste Classe: Planimetrische Formenlehre, geometrische Decorationen, Congruenz u. s. w. Zweite Classe: Stereometrische Formenlehre, geometrische Körper und deren Darstellung. b) In der Volksschule. Fünfte Classe: Das Messen, Zeichnen der geradlinigen Figuren und Berechnung derselben. Sechste Classe: Aufnahme und Zeichnen größerer Flächen, stereometrische Berechnungen, einfache Pläne von Gebäuden.

Der Hauptunterschied ist hier, dass die Mittelschule das perspectivische Zeichnen schon für die erste Classe, also für die Kinder von neun bis zehn Jahren vorschreibt und vielleicht die theoretische Richtung zu stark hervorkehrt, während die praktische Richtung im Volksschullehrplan augenscheinlich ist. Das sicherste Mittel, in den Zöglingen Widerwillen gegen ein Unterrichtsfach zu erregen, ist, dasselbe vorzeitig anzufangen.

7. Schönschreiben. Hier besteht nur der Unterschied, dass in der Volksschule die deutsche Schrift fehlt, was natürlich ist.

8. Das Turnen. a) In der Realschule. Erste und zweite Classe: Ordnungsübungen, Freiübungen, Grätheübungen, Spiele. b) In der Volksschule. Vierte, fünfte und sechste Classe: Ordnungsübungen, Freiübungen, Springen, Klettern, Schwingen, Spiele.

In der Volksschule fehlen also die Grätheübungen, worüber man verschiedener Meinung sein kann; jedenfalls lässt sich kein pädagogischer Grund anführen, warum die Leibesübungen in beiden Schulkategorien verschieden sein sollten, da es sich doch um Kinder gleichen Alters handelt.

Betrachten wir nun noch diejenigen Unterrichtsfächer, welche entweder nur in der ersten und zweiten Mittelschulclasse oder nur in der fünften und sechsten Volksschulclasse vorkommen. Zur ersten Gruppe gehören: eine fremde moderne, nämlich die deutsche Sprache, in gewisser Hinsicht auch das geometrische Zeichnen, ferner im Gymnasium die lateinische Sprache; zur zweiten Gruppe: die Ge-

schichte des Vaterlandes, die Lehre von den bürgerlichen Rechten und Pflichten, die Grundzüge der Physik, der Gesang. Es ist ein unverzeihlicher Fehler im Lehrplan der Realschule, dass in den Unterclassen sowol die Geschichte des Vaterlandes als der Gesang gänzlich fehlen. Denn die Erziehung zum Patriotismus muss frühzeitig beginnen, und ohne Gesang kann das Gefühlsleben nicht gehörig entwickelt werden, muss also die Bildung einseitig bleiben.

Es fragt sich nun, ob nicht der Lehrplan der Mittelschule derart umgestaltet werden könnte, dass er dem der Volksschule entspräche und zugleich der weiteren Bildung der Mittelschüler zweckmäßig vorarbeitete. Ich behaupte, dass dies nicht nur möglich, sondern auch sehr heilsam sein würde. Wenn nämlich in der Mittelschule die moderne Fremdsprache, die lateinische Sprache und das perspectivische Zeichnen wegfielen und durch die vaterländische Geschichte, die bürgerlichen Rechte und Pflichten, die Grundzüge der Physik und den Gesang ersetzt würden, so kämen beiderlei Lehrpläne in völlige Übereinstimmung, was zugleich den Vortheil hätte, dass die Unterclassen der Mittelschulen eine gewisse Abrundung erhielten. Der einstweilige Wegfall der fremden Sprachen wäre durchaus kein Nachtheil; denn Comenius hat ganz Recht, wenn er behauptet: „Fremde Sprachen zu lehren und zu lernen in einer Zeit, wo die Muttersprache noch nicht gehörig befestigt ist, heißt so viel, als reiten wollen, ehe man gehen kann.“ Und wer kann behaupten, dass ein Kind mit neun bis zehn Jahren in der Muttersprache gehörig fest sei? Wenn nun aber aus pädagogischen und methodischen Gründen zu wünschen ist, dass der Lehrplan für die erste und zweite Classe der Mittelschule nach dem Lehrplane für die fünfte und sechste Classe der Volksschule umgestaltet werde, so ist der erstere überhaupt nicht gerechtfertigt. Sachliche Schwierigkeiten stehen einer solchen Umgestaltung nicht entgegen.

Aber vielleicht erwachsen solche Schwierigkeiten aus dem gegenwärtigen Zustande unserer Volksschulen? Und in der That muss hier in Betracht gezogen werden, dass 78 % unserer Volksschulen ungetheilt sind, dass aber der in der ungetheilten Volksschule wirkende Lehrer die Arbeit von sechs Lehrkräften in der sechsclassigen Schule nicht vollständig zu leisten vermag. Doch verlange ich zunächst auch nur, dass die vollkommen gegliederte Volksschule Grundlage der Mittelschule sei, obwol ich es keinesfalls für ausgeschlossen halte, dass auch einfachere Volksschulen unter günstigen Verhältnissen eine ausreichende Vorbereitung für die Mittelschule gewähren können.

Einer Regelung des Verhältnisses der ungetheilten Volksschulen zu den mehr oder weniger getheilten bedarf es allerdings, worüber ich mich bereits früher in diesen Blättern ausgesprochen habe. (Vergl. Jahrgang XIV, Seite 523 ff.)

Es fragt sich noch, ob die Volksschullehrer befähigt seien, in ihrer fünften und sechsten Classe dasselbe zu leisten, was die erste und zweite Mittelschulclasse leisten sollen, wobei wir, wie gesagt, von fremden Sprachen absehen. Nun weiß ich recht wol, dass gegenwärtig noch nicht alle Volksschullehrer ihrer Aufgabe ganz gewachsen sind; aber es wäre doch sehr traurig und für unseren Staat nicht ehrenvoll, wenn dies von dem Gros unserer Lehrer gesagt werden könnte. In die Lehrerbildungsanstalten werden ja die Zöglinge aus der vierten Classe der Mittelschule aufgenommen: sie müssen also doch wenigstens den Lehrstoff der zwei ersten Classen vollkommen inne haben, und in der Lehrerbildungsanstalt lernen sie denn doch auch noch etwas hinzu. In methodischer Hinsicht aber erhalten sie ohne Zweifel eine bessere Vorbildung als die Mittelschulprofessoren. Es liegt mir fern, meine Collegen von der Mittelschule beleidigen zu wollen; aber die Thatsache steht fest, dass in ihrem Studiengange die Methode des Elementarunterrichts keine Rolle spielt, und doch ist der Unterricht in den Unterclassen der Mittelschule nur Elementarunterricht, wie dies auch die officiellen Verordnungen öfters betonen. Während nun die Professoren der Mittelschule bei ihrem überwiegenden Interesse für die Wissenschaft sich naturgemäß nicht gern lange in den Unterclassen aufhalten, sondern möglichst bald in die Oberclassen zu kommen suchen — ein Umstand, dem ich es hauptsächlich zuschreibe, warum so viele Schüler in den Unterclassen schlechte Erfolge erzielen und durchfallen, und der auch entschieden gegen eine weitere Ausdehnung der Mittelschulen nach unten spricht — würden die Volksschullehrer die Krone ihrer Berufsarbeit in der fünften und sechsten Classe erblicken, daher mit erhöhter Freudigkeit wirken und für ihre stete Fortbildung besorgt sein. Hiernach steht für mich fest, dass die Volksschule völlig geeignet ist, als Grundlage der Mittelschule zu dienen, dass ferner diesem Plane unbesiegbare Hindernisse, sei es objectiver oder subjectiver Natur, nicht entgegenstehen, dass also die Verwirklichung der allgemeinen Schulpflicht möglich ist.

II.

Für die Nothwendigkeit der Einführung der allgemeinen Volksschulpflicht sprechen in erster Linie die statistischen Daten der

Mittelschul-Zöglinge. Im Schuljahre 1890/91 betrug die Zahl derselben 42 116. Hiervon haben aus der ersten Classe 10 118 (wieviel eingetreten sind, ist nicht angegeben), aus der achten Classe 2455 Prüfung abgelegt. Es entsteht nun die Frage, was aus denen wird, die bis zur achten Classe ausbleiben, also in dem gegenwärtigen Falle aus 7663 (s. d. Bericht des kön. ung. Ministeriums vom Schuljahre 1890/91 II. Bd.). Antwort: Die meisten verlottern. Diese Zahl vergrößert sich noch, wenn man die Zahl derjenigen vergleicht, die die Maturitäts-Prüfung abgelegt haben und doch allein als wirklich Absolvirte der Mittelschule betrachtet werden können. Im Jahre 1890/91 waren es 1885. Man erwidert mir umsonst, dass diejenigen, die bis zur achten Classe allmählich ausbleiben, noch immer nützliche Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden können: in den Augen der reell Denkenden gelten für verlottert alle diejenigen, die eine Laufbahn betreten, ohne dieselbe zu vollenden*); diejenigen aber, die in eine Mittelschule eintreten, haben die Absicht, eine intellectuelle Laufbahn zu wählen. Wenn jene Ausgebliebenen selbst keinen anderen Schaden erleiden sollten, als den, dass in ihnen höhere Ansprüche wachgerufen werden, infolge deren sie mit der Lage, in die sie durch das Schicksal versetzt werden, nie zufrieden sein werden: schon dies allein ist in socialer Hinsicht ein unberechenbarer Schaden. Doch wir wollen nicht so streng sein, sondern annehmen, dass diejenigen, welche die zwei ersten Classen beendet haben, noch immer einen Beruf wählen können, bei welchem der Umstand, dass sie in der Mittelschule waren, ohne Nachtheil ist, — die Zahl der Verlotterten bleibt immer noch beträchtlich. Im citirten Jahre legten 7601 Zöglinge in der zweiten Classe Prüfung ab; zieht man von dieser Zahl die der Maturirten ab (1885), so stellt sich die Zahl der Zurückgebliebenen noch immer auf 5716, also auf das Dreifache derjenigen, die ihr Ziel erreicht haben. Gehen wir sogar noch weiter: nehmen wir an, dass diejenigen, die die vierte Classe der Mittelschule beendet haben, noch immer einen intellectuellen Beruf wählen können — als Lehrer, Eisenbahn-, Postbeamte u. s. w. (Es sei nebenbei gesagt, dass ich persönlich zu diesen sogenannten niedrigeren intellectuellen Berufsarten die Zöglinge der höheren Volksschule für bedeutend geeigneter finden würde, weil in dieser Schule nichts gelehrt wird, was im Leben nicht verwertet werden kann. Jedoch sehen wir jetzt davon ab.) In dem genannten Jahre legten aus der

*) Dies dürfte etwas zu scharf geurtheilt sein. D. R.

fünften Mittelschulclasse 3856 Zöglinge Prüfung ab; bis zur achten Classe können also 3856 — 1885 = 1971 als verlottert betrachtet werden. Was wird aus diesen? Sie werden Individuen, die weder zur gelehrten noch zur ungelehrten Classe gezählt werden, mit denen weder die menschliche Gesellschaft noch sie selbst zufrieden sein können, die höhere Ansprüche machen, aber zur Befriedigung derselben weder die Fähigkeit noch den Willen haben: kurz gesagt intelligente Proletarier. Diese Proletarierclasse wird noch durch die Bürgerschulen — in ihrer gegenwärtigen Gestalt — erheblich vermehrt; denn unsere Bürgerschulen erziehen nicht für den mittleren Bürgerstand. Ich verstehe nämlich unter „mittlerem Bürgerstand" Kaufleute, Gewerbetreibende und Landwirte. Aber die Bürgerschulen erziehen nur zum kaufmännischen Beruf, natürlich in Verbindung mit der kaufmännischen Mittelschule; die gewerblichen und landwirtschaftlichen Berufsarten haben kaum einige Schulen. Und hier muss ich nebenbei einen Vorwurf zurückweisen, und zwar den, als wäre die Spitze dieser Zeilen gegen diejenigen meiner Genossen gerichtet, die in Bürgerschulen wirken. Ich beuge mich mit der größten Achtung ebenso vor ihrer Fachkenntnis, wie vor ihrer methodischen Gewandtheit; ich würde sie gern in der höheren Volksschule, sogar auch in Gymnasien sehen, in der Zuversicht, dass sie in denselben der dort meist fehlenden Methodik Eingang verschaffen würden. Aber eben deswegen bedauere ich, dass diese Kräfte im Dienste eines Instituts, welches meiner Überzeugung nach — den Handelscours ausgenommen — gar keinen Zweck hat, vergeudet werden.

Betrachten wir die statistischen Daten der Bürgerschule. Im Schuljahre 1890/91 sind in den 79 Bürgerschulen für Knaben im ganzen 10576 Zöglinge gewesen, von welchen in der ersten Classe 4032, in der fünften nur 225, in der sechsten sogar nur 162 waren. Was wird aus denen, die von Classe zu Classe ausgeblieben sind? Ein Theil von ihnen tritt in die Mittelschule über und verschlimmert ihr den Verhältnisexponent; ein anderer Theil tritt in solche Course ein, welche kürzere Vorbereitung beanspruchen. Aber Gewerbetreibende, Landwirte werden gewiss sehr wenige. Die hinsichtlich der in den Mittel- und Bürgerschulen Ausgebliebenen oftmals angewandte Ausrede: „Dies pflegt auch in anderen Ländern so zu sein", gibt einen sehr schwachen Trost; denn was nützt es mir, wenn bei dem Brande meines Hauses zugleich auch das meines Nachbars brennt? Ebensowenig kann sie als moralisches Princip gelten. Si omnes peccant, nemo peccat? — — Oder ist es so gut? Entschieden nicht.

Denn solche Zustände erzeugen, oder reifen wenigstens den Socialismus. Noch vor kurzem rühmten wir uns, dass im Blute Ungarns kein Boden für umwälzende Tendenzen vorhanden sei. Jetzt können wir auch dies nicht mehr sagen; denn es ist nicht lange her, seitdem um dieser Sache willen Bürgerblut fließen musste (Békés-Csaba). Wäre kein anderer Grund vorhanden, als der sociale, so würde dieser allein genügen, die allgemeine Volksschulpflicht zu fordern.

Es gibt aber auch andere Gründe. Unter diesen ist nicht der letzte der, dass es sehr schwierig ist, für einen 9—10 jährigen Knaben einen Beruf zu wählen; es ist noch nicht möglich zu entscheiden, ob er körperlich und geistig für einen gewissen Lebenslauf geeignet sei. Ganz anders verhält sich die Sache mit einem 12—13 jährigen Zöglinge. Mehr als 20 jährige Praxis hat mir bewiesen, dass, wie sich der 12 jährige Knabe zeigte, sich der 20 jährige Jüngling entwickelte. Ich fand nur selten Ausnahmen. Den Grund, dass diesen Thatbestand die statistischen Daten nicht zu bestätigen scheinen, finde ich in dem Umstande, dass die Professoren der Mittelschule in sehr vielen Fällen nicht zugleich Erzieher sind. Sie sehen nur, dass ihre Zöglinge etwas wissen oder nicht wissen, aber meistens forschen sie nicht nach, ob die Ursache von Fehlern in der mangelhaften Begabung oder im kindlichen Muthwillen liegt. In anderen Fällen sehen sie sehr gut, dass dieser oder jener Zögling zum Studiren nicht geeignet ist, lassen ihn aber mitlaufen; vielleicht denken sie dabei nichts, oder dass derselbe sich später bessern werde.

Ferner kann ich einen anderen wichtigen Umstand nicht unerwähnt lassen. Die Gegensätze zwischen Nationen, Confessionen und gesellschaftlichen Classen verschlimmern sich in dem Maße, in welchem man ihnen die Gelegenheit entzieht, einander gegenseitig kennen zu lernen. Ich will hier nur von den letzteren sprechen. Wenn wir schon das Kind von 9—10 Jahren wissen lassen, dass wir die Absicht haben, aus ihm einen Herrn zu bilden, so werden in ihm die Gefühle der Verachtung und des Hochmuths gegen andere Kinder frühzeitig entwickelt werden, hingegen in den armen Kindern gegenüber den reichen die des Neides, später des Hasses. Man könnte erwidern: das ist ja dasselbe, als wenn man unbemittelte Kinder in die Mittelschule schickt. Keinesfalls; denn in der Mittelschule sind die wolhabenderen Kinder in der Mehrheit, und wenn es auch ärmere darunter gibt, so sind diese nach meinem Plane nur hervorragend befähigte, und das Talent imponirt jedem. Hingegen sind in der Volksschule die ärmeren oder wenig Bemittelten in der Mehrheit.

Hier muss sich der Reiche dem Armen accomodiren, und nicht umgekehrt. Außerdem fühlt der aus der Mittelschule Ausgeschlossene, wenn er noch dazu arm ist, sein Missgeschick doppelt, während der aus der Volksschule zu einem praktischen Beruf Übergehende keine Ursache zur Unzufriedenheit hat.

Nach alle dem könnte mir jemand sagen: „Das alles ist schön, aber wie soll der Jüngling in sechs Jahren (vom 12.—18.) sich für die Hochschule vorbereiten?“ Ich würde ihm einfach erwidern: Infolge der hier vertretenen Organisationen wird die Zeit der Vorbereitung nicht abgekürzt, sondern nur theilweise auf ein anderes Terrain verlegt; sollte jedoch die Mittelschule einer Grenzregulirung bedürfen, so geschehe dieselbe nicht nach abwärts, sondern nach aufwärts. Übrigens ist meiner Meinung nach eine solche Änderung gar nicht nothwendig. Ich will mich nicht auf Comenius stützen, der sich für die Hochschule in vier Jahren vorbereitet hat; ich selbst habe einen Mitschüler gehabt — es ist wahr, er war 16 Jahre alt —, der in einer Ferie die erste Classe des Gymnasiums absolvirt hat, mit mir dann die zweite Classe, in der darauffolgenden Ferie die dritte Classe; und nach vier Jahren im ganzen hat er die Maturitäts-Prüfung „cum laude“ abgelegt. Es muss noch bemerkt werden, dass derselbe nicht einmal eine große Capacität war. Jedenfalls genügen für einen gut begabten und vorbereiteten Knaben sechs Jahre zur Absolvirung der Mittelschule vollkommen.

Betrachten wir auch noch die materielle Seite der Sache. Da eine Mittelschule wenigstens zwölf Lehrkräfte bedarf, entfallen auf die zwei ersten Classen drei. Die Bezüge dieser drei Lehrkräfte mit je zwei Quinquennal-Zulagen (denn eben hier braucht man erfahrene Kräfte) betragen à 1600 fl. = 4800 fl. Wenn man hingegen für die Elementarlehrer das größte Gehalt, welches sie nur in größeren Städten beziehen, präliminirt, so beziehen die zwei Lehrer der fünften und sechsten Classe à 600 fl. = 1200 fl.; dieselbe Leistung wird also im ersten Falle um 3600 fl. höher bezahlt. Multiplicirt man diesen Betrag mit der respectablen Zahl der Mittelschulen, — 183 —, so erhält man die bedeutende Summe von 658 800 fl. Wo sind dann noch die übrigen Auslagen? Wo die Erhaltungskosten der Bürgerschulen? Kann unser Unterrichts-Budget diese luxuriösen Auslagen ertragen? Kann man dieselben rechtfertigen, wo man die Bezüge der Taglöhner der Nation, die der Volksschullehrer, nicht so weit erhöhen kann, dass sie den Bezügen der Diurnisten gleichkommen?

Die Vollstreckung der Volksschulpflicht nach unten ist in erster Reihe eine volkswirtschaftliche Frage. Denn vergebens errichtet man Schulen, vergebens ordnet man an, dass die Kinder in die Schule gehen müssen, wenn ein armer Mann keinen Bissen Brot hat, wenn er nicht so viel besitzt, dass er seinem Kinde Kleider verschaffen kann, wenn er niemand hat, dem er sein Rind auf der Weide anvertrauen könnte. In solcher Lage hört alle Begeisterung für die Schule auf, der arme Mensch muss erst leben. Die Ursache des Ausbleibens von der Schule ist heutzutage in den wenigsten Fällen die, dass die Eltern die Nothwendigkeit der Bildung nicht empfänden, sondern ihre materielle Nothlage. —

Die Vollstreckung der Volksschulpflicht nach oben ist eine culturelle, politische, gesellschaftliche und zugleich ökonomische Nothwendigkeit. Wenn in der Armee der Arme und der Reiche, der Herr und der Bauer gemeinsam in Reihe und Glied stehen, denselben Dienst verrichten: so finde ich durchaus keinen einzigen Grund, warum sie in der Schule nicht auf derselben Bank nebeneinander sitzen könnten. Vielmehr sollte die Schule auch in dieser Beziehung fürs Leben erziehen, diejenigen, welche im Militärdienste zusammentreffen, schon als Kinder aneinander gewöhnen.

Zur Rechtfertigung meines Standpunktes darf ich noch ein letztes Moment, vielleicht das wichtigste, anführen, nämlich das erziehliche. Erzieht die Mittelschule? Ist sie überhaupt in der Lage, erziehen zu können? Nur in geringem Grade. Ich weiß, dass in jeder Mittelschule sogenannte Classenvorstände sind, welche sich aber mit ihrer Classe wöchentlich höchstens 5—6 Stunden beschäftigen. Diese Zeit genügt vielleicht, dass der Classenvorstand sich in einem halben Jahre die Namen der Zöglinge seiner Classe merkt, aber nicht dazu, ihren Seelenzustand zu erforschen, ohne welche Voraussetzung keine Erziehung denkbar ist. Sollte auch der Classenvorstand ein noch so tüchtiger Pädagoge sein, was nicht immer der Fall ist, — auch dann kommt er noch zu spät; denn ehe er den Zögling nur halbwegs kennen lernt, kann schon viel verdorben sein. Wie wichtig dieses Moment eben im Wendealter des Kindes — mit 9—12 Jahren — ist, brauche ich vor Pädagogen nicht weiter zu erörtern. Wenn die ungetheilte Volksschule einen Vorzug gegenüber der getheilten hat, so besteht dieser Vorzug darin, dass der Lehrer die Kinder sechs volle Jahre leitet. Eben deswegen halte ich auch in der getheilten Volksschule das stricte Classensystem für verwerflich.

Und nun noch ein Wort an meine Erzieher-Genossen. Solange

die jetzige Volksschule nicht wirkliche Volksschule, nicht allgemeine Grundlage des ganzen Unterrichtswesens wird, so lange mögen unsere Volkserzieher auf nichts Besseres, als auf die Abfälle vom Tische des Schulbudgets rechnen. Die Großen, Mächtigen und Reichen bilden zwar nur einen kleinen Bruchtheil des Volkskörpers; aber trotzdem sind sie es, die nicht nur bei uns, sondern auch anderswo das Schicksal der Nation lenken. Ich will nicht bestreiten (es wäre auch sehr traurig, wenn man dies könnte), dass es unter ihnen eine Anzahl uneigennütziger Männer gibt; aber der größte Theil von ihnen unterstützt nur solche Institutionen, welche ihren Interessen dienen, und zu diesen Institutionen gehören die höheren Schulen. Wir müssen also mit Leib und Seele dahin wirken, dass die Volksschule in den Dienst der ganzen Nation trete.

Der Zweck des Geschichtsunterrichts.

Von H. Weigand-Northeim.

Wol kein Unterrichtsfach ist in Deutschland in den letzten Jahrzehnten auf Lehrerconferenzen, in Broschüren und Büchern mehr behandelt worden als der Geschichtsunterricht, und trotzdem sind in keinem Fache weniger merkliche Fortschritte gemacht worden als gerade in diesem. Eine eigenthümliche Erscheinung! — Worin hat sie ihren Grund? — Ist der Geschichtsunterricht nicht mehr verbesserungsfähig, er, der eines der jüngsten Fächer auf dem Lehrplane der Volksschule ist? Dann müssten die Pädagogen unserer Tage sehr im Dunkeln tappen und es fast wunderlich erscheinen, dass sie gerade dieses Thema immer und immer wieder auf die Tagesordnung ihrer Verhandlungen setzen. Wir meinen, gerade die Thatsache, dass dem Gegenstande soviel Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist der sicherste Beweis dafür, dass die Erkentnis Platz gegriffen hat: Es fehlt an etwas; wir sind auf verkehrtem Wege und harren nur des rechten Momentes, der uns die Aussicht auf bessere Wege eröffnet.

Und wir sind wahrlich auf verkehrtem Wege, auf einem Wege, der uns niemals zum Ziele führen wird. — Soll ein Unterrichtsgegenstand wirklich fruchtbringend für die Erziehung wirken, so ist vor allem nöthig, dass man sich über den Zweck dieses Gegenstandes für die Erziehung vollkommen klar ist und ihn dann dementsprechend im Unterrichte behandelt. Und das ist bisher beim Geschichtsunterrichte im allgemeinen nicht geschehen; wol sind diesem Gegenstande die mannigfachsten Zwecke untergeschoben worden, aber nur selten hat man erfahren, dass er um seiner selbst willen Lehrfach sei. Und das ist vom Übel gewesen. Zweck, Stoffauswahl, Stoffanordnung, Behandlung sind die vier Stücke, um die es sich im Unterrichte immer und immer wieder drehen muss, und zwar dergestalt, dass der Zweck als das oberste erscheint, aus dem die anderen Stücke hergeleitet sind. — Wenn man bedenkt, wie mancherlei Zwecke mit einem und demselben Unterrichtsfache verbunden werden können, wie z. B. durch den Reli-

gionsunterricht sanfte, friedfertige, opferfreudige, aber auch fanatische, unduldsame, hartherzige Menschen, durch den Geschichtsunterricht muthige, treue, Fürst und Vaterland liebende Bürger, aber auch engherzige, feige, selbstsüchtige Particularisten und durch den Unterricht überhaupt bescheidene, pflichttreue, gewissenhafte, aber auch anmaßende, gleichgültige, gewissenlose Menschen erzogen werden können, so ist es wol eine angemessene Forderung, dass man sich bei jedem einzelnen Unterrichtsfache über Wesen, Zweck und Bedeutung desselben für die Erziehung im ganzen und besonderen vollständig klar sei, damit man dementsprechend handeln könne und nicht nutzlos oder unbewusst im Dienste eines anderen wirke. Dass zielbewusste Parteileiter stillschweigend annehmen, die Schule handele nicht immer zielbewusst, können wir schon daraus ersehen, dass jede kirchliche und politische Partei — und das mit Recht — glaubt durch die Schule am ehesten ihren Interessen Vorschub leisten zu können. Gerade dies sollte uns aber am meisten veranlassen, auf unserer Hut zu sein, dass wir nicht Parteidiener, sondern Menschenbildner sind und Menschen erziehen, die möglichst vollkommen und zu allem guten Werke geschickt sind.

Dieses hohe Ziel zu erreichen, muss die gesammte Thätigkeit der Schule harmonisch in einander greifen und ein Fach dem andern dienen, doch so, dass jedes seine Selbstständigkeit behält. Kein Fach darf in den Lehrbereich der Schule aufgenommen werden, das nicht hervorragende Elemente zur Erreichung dieses Zieles bietet, und für kein gewähltes Fach darf ein Zweck willkürlich construirt werden, sondern derselbe muss sich natürlich aus demselben ergeben und sich zu dem allgemeinen Erziehungszwecke wie der Theil zum Ganzen, die Art zur Gattung verhalten. — Das Ziel der Erziehung liegt in der Bestimmung des Menschen. Ganz allgemein ausgedrückt hat der Mensch eine zweifache Bestimmung: eine irdische und eine himmlische, eine zeitliche und eine ewige. In lebendiger Durchdringung fördern sie sich gegenseitig zum Heil des Menschen. Jede gesunde Menschenerziehung wird daher gleichzeitig für die Erde und den Himmel erziehen und bilden; ein Erziehungssystem, das dieses Grundverhältnis verkehrt, ist selbst verkehrt. Danach kann die Erziehung angesehen werden als eine planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling zur Entwickelung seiner Anlagen und Kräfte, damit derselbe seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle und erreiche. Jedes einzelne Fach des Wissens und Könnens hat dabei seine besondere Aufgabe, und in lebendiger Durchdringung aller fördern sie sich gegenseitig. — Wie nun der Religionsunterricht in erster Linie dazu ange-

than ist, dem Schüler zu zeigen, wie er seine himmlische Bestimmung erreiche, so muss es eine wesentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, ihn zu belehren, wie er seine irdische Bestimmung erfülle und erreiche.

Zeigt also der Religionsunterricht den Menschen vornehmlich in seinem Verhältnis zu Gott, so der Geschichtsunterricht ihn im Verhältnis zu seinen Mitmenschen, der Menschheit. — Die Menschheit gliedert sich aber behufs eines glücklichen Zusammenlebens in natürliche Gruppen: Staaten, Gemeinden, Familien, die sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern bedingen. Jede engere Gruppe ist die Voraussetzung und natürliche Grundlage der über ihr stehenden weiteren, ebenso wie sich das Leben der weiteren Gruppe als Miniaturbild in der engeren darstellt. Keine Gruppe kann demnach, ohne sich selbst zu schädigen, auf die Dauer die andere außer acht lassen oder ihr gar Abbruch thun. — Dies ist ein Fingerzeig für die Schule, dass sie das Nächste auch zunächst beachte; denn sie geräth auf Irrwege, wenn sie das wirkliche Leben außer acht lässt und ihre eigenen Wege geht.

Der Geschichtsunterricht ist, wie gesagt, eins der jüngsten Fächer auf dem Lehrplane der Volksschule, von den Realien ist er sogar das jüngste. Dies sollte zu der Meinung Anlass geben, ihm wären manche Verirrungen, die die älteren Fächer haben durchmachen müssen, erspart geblieben. Doch dem ist nicht so; er muss auch erst alle Wandelgänge, die aus der Weite in die Nähe führen, durchmachen. Die Geschichtsbücher von Bredow und Kohlrausch, die in Deutschland zu den ältesten ihrer Art gehören, zeigen, wie man von Weltgeschichte ausgehend allmählich auf vaterländische Geschichte zurückkam; andere Versuche jener Zeit zeigen, wie man neben der politischen und Kriegsgeschichte auch die sogenannte Culturgeschichte schon früh als bedeutsames erziehliches Moment erkannte, wie man also vom Allgemeinen und unpädagogischen zum besonderen und mehr pädagogischen kam. Die nähere Begründung dieses Umschwungs ist wol in dem napoleonischen Zeitalter zu suchen, wo man erkannte, dass ein Kosmopolitismus, der den Patriotismus zerstört, ebenso vom Übel ist, wie ein Staat, eine Gemeinde, in denen das Familienleben gelockert oder zerstört ist.

In dieser Zeit, der Geburtszeit des Constitutionalismus, gedachte man politischer Seits wol zum ersten Male ernstlich der Volksschule; denn der Constitutionalismus bedarf der Volksbildung, und diese hat ihre Grundlage in der Volksschule. Mit der Volksschule steigt und

sinkt die Volksbildung. Zu der Zeit der Lehensherrschaft und des Absolutismus war solche, war besonders historische Bildung nicht so nöthig. Klöster, Ritter und Fürsten, die Herren, sorgten wol dafür, dass ihre Angehörigen genügend über die Bedeutung ihrer Macht, ihrer wirklichen und vermeintlichen Rechte unterwiesen wurden, und der Leibeigene, der Hörige hatte ja nur ein Recht: zu gehorchen, und dazu bedurfte es keiner Geschichtskenntnis, ja sie konnte sogar gefährlich werden; denn sie konnte ihn veranlassen, auch einmal über seine Menschenrechte und die Ursache der Vorzugsrechte seiner Herren nachzudenken. Mit dem Auftreten des Constitutionalismus musste dies aber anders werden; da musste die Volksbildung in jeder Beziehung einen breiteren Raum gewinnen. Wie sollte sie aber beschaffen sein? Das ist eine Frage, auf die man heute noch die rechte Antwort sucht.

Es ist lange ein verderblicher Wahn gewesen, und die Volksschule hat in getreuer Nachahmung der Gelehrtenschulen von jeher ganz besonders darunter zu leideu gehabt: Bildung und Wissen sei gleich. „Da aber ein geringes Maß von Kenntnissen sich auf verschiedene Art geistig combiniren lässt, so kann man es mit wenigen Kenntnissen zu großer Bildung bringen, und das ist die Hauptaufgabe des Unterrichts.“ „Den Menschen recht fest zu machen in der Heimat, nicht blos sie ihn kennen zu lehren, sondern sein Gemüth für sie, ihre Wesenheit und Eigenthümlichkeit beleben, heißt die Wurzeln seiner Kraft begießen und stärken“, heißt den Mann des Volkes recht bilden. — Die Vaterlandsliebe muss aus der Liebe zur Heimat hervorwachsen, anders ist sie eine Treibhauspflanze, die der erste rauhe Wind des Lebens knickt. Das erkannte man auch zur Zeit der Ausbildung der nationalen Idee bald. Sollte der Gedanke einer Wiedervereinigung aller deutschen Stämme, wie er von großen Geistern und warmen Vaterlandsfreunden kühn und gewaltig erfasst, in Lied und Ballade, Roman und Drama verherrlicht wurde, auch im Volke recht zünden, so musste demselben seine engste Heimat erst wieder recht lieb und theuer werden. Die Lehensherrschaft und Beamtenwillkür des Absolutismus hatten nach Kräften das Ihrige gethan, dem Volke dieselbe recht gleichgültig zu machen und seine Blicke in begehrenswertere Fernen zu lenken. Wer nie mit rathen soll, mag auch nicht mit thaten, und wer immer nur gehorchen soll, dem ist's schließlich auch einerlei, wem er gehorcht. Dies zu ändern, führten Dichter, wie Berthold Auerbach, Karl Stöber, Otto Glaubrecht, Jeremias Gotthelf u. a. m. die Dorfgeschichte in die Literatur ein und machten darin das Volksleben der engsten Heimat zum Gegenstande ihrer

Dichtung. Wie Ludwig Uhland, Willibald Alexis, Gustav Scheffel, Gustav Freytag u. a. m. durch ihre historischen Romane und Dramen den vaterländischen Sinn zu wecken suchten, so wollten jene mit ihren Werken der Heimatsliebe rechte Anregung gewähren. Das hätte der Schule ein Wink werden müssen, dass sie nicht Kosmopolitismus und Patriotismus pflegen wolle ohne Kenntnisnahme des Lebens der engsten Heimat. „Wer die Heimat nicht versteht, die er sieht, wie will der die Fremde verstehen, die er nicht sieht?“ Auch die Geschichte kann der Anschauung nicht entbehren. Pestalozzi's Wort: „Die Anschauung ist die Grundlage aller Erkenntnis“, muss auch auf den Geschichtsunterricht übertragen werden, und Diesterwegs Wort: „Jeder Lehrer sei ein Naturforscher“ auch von der Geschichte gelten. Aller realistische Unterricht, der sich nicht auf Anschauung gründet, ist in die Luft gebaut und geht über die Köpfe der Kinder hinweg. Die Heimatsgeschichte und die heimatlichen Verhältnisse der Gegenwart müssen die Ausgangspunkte zu Fernerliegendem bilden, und auf sie muss zur Erläuterung und Belebung des Fernerliegenden immer wieder zurückgegriffen werden, wenn der Geschichtsunterricht wahrhaft bildenden Wert erlangen soll. — Diese Worte mögen nicht missverstanden werden. Die Heimatsgeschichte soll keine besondere Disciplin werden, sondern, dem Princip der Anschauung dienend, sich durch den ganzen Geschichtsunterricht ziehen. „Die Wichtigkeit der heimischen Stoffe soll nicht zur Pflege patriotischer Engherzigkeit, zum Particularismus und zu spießbürgerlicher Gesinnung führen; nicht die zusammenhängende Geschichte einer Stadt, eines Dorfes, einer Burg liegt uns für die Schule als Selbstzweck am Herzen, sondern nur die methodische Verwendung heimatlicher Farben bei der Darstellung fremder Geschichtsbilder.“

Haben sonach die Familie und Gemeinde aus pädagogischen und methodischen Gründen auf alle Fälle die Ausgangspunkte für die geschichtliche Unterweisung zu bilden, so bleiben von den oben gedachten vier Kreisen nur noch die beiden weitesten, Staat und Menschheit, der weiteren Beachtung vorbehalten. Da der moderne Staat in alle Verhältnisse des Familien- und Gemeindelebens ordnend und lenkend eingreift, so sind wir förmlich gezwungen, uns in allen Lebenslagen, selbst in den engsten Verhältnissen, als Staatsbürger zu fühlen. Staatsbürger und Weltbürger, Patriot und Kosmopolit sind deshalb die beiden Beziehungen, um die es sich bei Beurtheilung öffentlicher Angelegenheiten immer handelt. Für die Schule heißt dies: Volksgeschichte oder Weltgeschichte? Da wir hier keine besondere Schulart,

sondern die Schule im allgemeinen im Sinne haben, so sagen wir: Ob das eine oder das andere gegeben wird, und wie weit es ausgedehnt wird, hängt nicht von der Willkür des Lehrers, sondern lediglich von der Schuleinrichtung ab; je unvollkommener dieselbe ist, desto enger wird der Kreis gezogen, und umgekehrt. „In ferne Weiten wallet die irrende Menschheit.“ Die extensive Ausdehnung des Stoffes allein weitet den Blick noch nicht, erhebt den Staatsbürger noch nicht zum Weltbürger, das thut erst die intensivere Behandlung und das gereiftere Verständnis. Im allgemeinen darf wol als Regel gelten, dass in allen Volks-, Bürger- und deutschen Mittelschulen, wo die Schüler mit dem 14. bis 15. Lebensjahre entlassen werden, die vaterländische Geschichte den Stoff für den eigentlichen Geschichtsunterricht bietet. Für die ausgebildetsten dieser Schulsysteme wird das Bemerkenswerteste aus der Geschichte der älteren und anderen Culturvölker am besten an die biblische Geschichte, die Geographie und den Sprachunterricht angeschlossen, während in den einfachsten Schulverhältnissen selbst die weitere vaterländische Geschichte nur den Hintergrund zur Heimatsgeschichte bietet. Erst in Schulen, die mit ihrer Schulzeit über die gedachte hinausgehen, können auch die Ziele weiter gesteckt und mit Erfolg Weltgeschichte, Geschichte der Menschheit, gegeben werden.

Damit sind wir der Beantwortung der Frage: Welches ist der Zweck des Geschichtsunterrichts? um ein bedeutendes näher gerückt. Volk und Menschheit sind die zwei Beziehungen, um die es sich im öffentlichen Leben handelt. Es gibt darum für die Schule nur Volksgeschichte und Weltgeschichte. Bisher haben wir nur Kriegs- und Fürstengeschichte gehabt, wenn's gut ging als Anhängsel etwas Culturgeschichte. Einzelne Personen, selbst Fürsten, auch einzelne Stände und Ereignisse machen aber weder ein Volk noch die Menschheit aus, noch ihre Geschichte. Fürsten und Kriege sind nur einzelne Factoren des Völkerlebens und verdienen nur dann historische Beachtung, wenn sie in bedeutsamer Weise fördernd oder hemmend in die Entwickelung eines Volkes oder der Menschheit eingegriffen haben; denn eben darin besteht das Wesen der Geschichte, dass sie solche Erscheinungen zum Gegenstande ihrer Betrachtung macht. — Wir gehen dabei nicht so weit, dass wir den Krieg ganz aus der Geschichtsbetrachtung verweisen wollen, so sehr wir auch gegen die bisher geübte Weise sind; denn er ist und wird auch noch lange ein Factor des Menschenlebens bleiben. — Nicht Einzelerscheinungen, sondern die Gesammtheit aller Erscheinungen, welche das Leben einer Zeitepoche ausmachen und

dazu beitragen, uns ein Bild jener Zeit zu liefern, nach dem Grade ihrer Wichtigkeit geordnet, müssen den Stoff zu den Geschichtsbetrachtungen in der Schule liefern; denn nur so gewinnt der Schüler Verständnis einer Zeit und lernt dieselbe in ihrem eigenthümlichen Lichte betrachten und verstehen.

Die Zeiten sind aber verschieden auf der Welt, sagt schon der Volksmund, und jede Zeit hat ihr eigenthümliches Gepräge, ihre besondere Idee, von der sie beherrscht wird. Am naturgemäßesten geht darum der Unterricht vor, der diesen Wechsel beachtend die jedesmalige Idee zum Mittelpunkte seiner Darstellung macht, etwa so wie es Gustav Freytag in seinem Romancyklus „Die Ahnen“ gethan hat, und so eine Reihe Zeitbilder gibt. Bisher richteten sich die einzelnen Abschnitte der Geschichte nach den Regierungsjahren der Dynasten und Dynastien. Wie groß die Zahl der Bilder ist, und wie genau sie ausgeführt sind, hängt lediglich von der Reife der Kinder und der Vollkommenheit der Schuleinrichtung ab; absolute Vollkommenheit und Genauigkeit erstrebt die Schule, vor allen die Volksschule, überhaupt nie; denn nicht die Sache an und für sich, sondern der Bildungswert derselben ist ihr die Hauptsache. Jedenfalls muss aber die Ausführung so vollständig sein, dass es dem Schüler nach Maßgabe seiner Kräfte möglich wird, sich ein einigermaßen richtiges Bild der betreffenden Zeit zu entwerfen. Das erste Bild stellt den Urzustand des Volkes oder der Menschheit, soweit er sich historisch zurückverfolgen lässt, dar, und die folgenden zeigen, wie man sich von da aus, bald mehr, bald weniger schnell, zu der gegenwärtigen Culturhöhe erhoben hat. Das letzte als das wichtigste Bild von allen zeigt, wie der gegenwärtige Zustand beschaffen, wie er das Product aller vor ihm gewesenen ist, und wie aus ihm sich ein anderer entwickeln wird und muss. Und das ist der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts. Bisher haben wir diesen Hauptzweck außer acht gelassen, haben, wenn's gut ging, Alterthumskunde getrieben, und sind vor der Gegenwart stehen geblieben, und so ist es gekommen, dass selbst tüchtige und auch historisch gebildete Leute ihre eigene Zeit weder kennen noch verstehen. Die heute so vielfach erhobene Forderung nach Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde würde bei richtiger Handhabung des Geschichtsunterrichts ganz von selbst und auf die natürlichste Weise ihre Erledigung finden.

Soll der künftige Staats- und Weltbürger das Erbe seiner Väter recht achten und lieben und in organischer Weise weiter entwickeln, so ist nöthig, dass er es kennt und weiß, wie es geworden ist, und das

kann nur der Endzweck des Geschichtsunterrichtes sein, denn nur so wird der Geschichte das Recht, was jedem anderen Unterrichtsfache früher oder später auch geworden ist: dass sie Selbstzweck ist. Die Geographie hat lange dasselbe Schicksal gehabt, allen möglichen anderen, ihr selbst fremden Zwecken dienen zu müssen, bis sie endlich an Karl Ritter ihren Interpreten fand, der ihr auf die rechte Bahn half. Möge der Geschichte auch bald solch ein Retter erscheinen. Nur wenn jedem Fach das Seine wird, leistet es auch das Seine; nur wenn die Geschichte in ihrem vollen Umfange Selbstzweck wird, werden alle die schönen Worte, die von Plato, Cicero etc. bis auf Herbart und Beneke über ihren Wert und ihre Wirkung gesagt sind, Wahrheit werden, anders nimmermehr. Begeisterung, Muth, Aufopferung kommen, wenn es nöthig ist, ganz von selbst, wenn nur Liebe da ist. Man kann aber nur lieben, was man kennt, was einem ans Herz gelegt ist, dass man's schätzen gelernt hat. Der Gedanke: was wir besitzen, haben unsere Väter erworben, unsere Aufgabe ist es, dieses Erbe den Enkeln besser und vollkommener zu überliefern — hat mehr treibende Kraft als alle weit hergeholten Ideale.

Man hat den Unterricht in der Weltgeschichte oft mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte verglichen und gesagt, diese Fächer seien am nächsten verwandt. Diese Ansicht entspricht der Wirklichkeit nur theilweise. Was den Zweck anbetrifft, so stehen sich beide Fächer geradezu diametral gegenüber. Der oberste Zweck des weltgeschichtlichen Unterrichts ist und muss Kenntnis der Geschichte sein; der oberste Zweck des biblischen Geschichtsunterrichts dagegen ist Kenntnis der in den Geschichten enthaltenen Glaubens- und Sittenlehren. Die Weltgeschichte ist also überall Selbstzweck, die biblische Geschichte nur Mittel zum Zweck. Sobald die in den biblischen Geschichten enthaltenen Glaubens- und Sittenlehren abstrahirt und von den Kindern erfasst worden sind, haben die Geschichten selbst nur noch untergeordnete Bedeutung; denn es gilt uns ja nicht um eine Geschichte des jüdischen Volkes, sondern um concrete Beispiele für die Glaubens- und Sittenlehren, und es bleiben deshalb bei zielbewußter Auswahl auch alle Geschichten, die solche Lehren nicht enthalten, unberücksichtigt, wenn sie auch für eine Volksgeschichte nothwendig wären. Ganz anders ist dies beim Studium der Weltgeschichte, da wollen wir gerade in erster Linie Kenntnis des Völkerlebens, des Wachsthums und der Wachsthumsbedingungen dieses Lebens erlangen; alles andere folgt erst in zweiter Linie.

Es ist ferner ein Verkennen der Thatsachen, wenn man glaubt

und geglaubt hat, der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts läge in der Darbietung der in der Geschichte enthaltenen Charakterbilder, und der Zweck sei erreicht, wenn der Schüler die dargebotenen Bilder sich so zu eigen gemacht habe, dass er gegebenen Falls sein Thun und Lassen darnach richte. In der Heroenzeit des Alterthums, in der Ritterzeit des Mittelalters und zur Zeit der Christenverfolgungen hätte solches Streben, wenn es überhaupt Erfolg hat, wol Sinn gehabt; in den constitutionellen Staaten der Gegenwart ist es, ganz abgesehen davon, dass das Thun und Lassen der meisten dieser Helden unserm modernen Denken und Handeln und der Masse des Volkes vollständig fremd ist, durchaus nicht angebracht. Von der großen Masse, und darum handelt es sich hier immer, wird in der Gegenwart nie weder ein außerordentliches Maß von Handeln, noch von Dulden verlangt, sondern nur, dass jeder an seinem Theile und in seinem Kreise seine Pflicht und Schuldigkeit thue, weil es nur so in der engen Heimat, im weiteren Vaterland und in der weiten Welt gut gehen kann. Der Geschichtsunterricht der Gegenwart soll darum zeigen, wie der heutige Culturgrad durch das fortwährende Ringen und Vorwärtsstreben eines ganzen Volkes, der ganzen Menschheit erreicht worden ist, und wie große Heldenthaten einzelner gar oft zum Schaden eines ganzen Volkes, ja wol der ganzen Menschheit geschehen sind, und endlich wie bei Feigheit und falscher Duldsamkeit schließlich die Bosheit und rohe Gewalt die Oberhand auf Erden gewinnen und einen Zustand herbeiführen, der weder Gott noch den Menschen gefällt.

Dies schließt nicht aus, sondern im Gegentheil ein, dass, soweit Verständnis und Fähigkeit dazu vorhanden sind, mit der Kenntnis der äußeren Geschichte auch die tieferen und tiefsten Beweggründe zu derselben, die sittlichen und religiösen Ideen von den Kindern erkannt und in veredelnder Weise aufgenommen werden. „Viele historische Specialitäten mögen vergessen werden, die Ideen, richtig eingepflanzt, sind unverlierbar.“ „Je mehr es dem Geschichtsunterricht gelingt, überall den ideellen Kern, an welchen Thatsachen sich wie Krystalle ansetzen, erkennen zu lassen, desto weniger wird die Zeit dem Schüler von seinem geistigen Besitzthum rauben; je mehr dagegen der Geschichtsunterricht sich in unbedeutende Einzelheiten zersplittert und auf dürre Übersichten beschränkt, desto sicherer wird das Gelernte trotz aller Wiederholung verloren gehen.“ Aber dies ist auch das Höchste, was der Geschichtsunterricht leisten kann, und damit darf man nicht anfangen. „Unmöglich kann man beim Zöglinge, der in weltverlorner Gegend, abseits vom Verkehre im einsamen Dorfe auf-

wächst, dem öffentliche Einrichtungen und Behörden kirchlicher und staatlicher Art unbekannte Dinge sind, erwarten, er werde es vermögen, sich hineinzuversetzen in die politischen Verhältnisse der alten Völker Griechenlands und Italiens, er werde verständnisvoll den Berichten über Lykurgs und Solons Gesetzgebung folgen können. Es lässt den Knaben kalt, wenn ihm von olympischen Spielen oder mittelalterlichen Turnieren erzählt wird, sofern nicht aus seiner Anschauung von Volksfesten der Heimat ihm Apperceptionshilfen entgegenkommen. Auch die Verhältnisse des mittelalterlichen Städtewesens, das Verständnis für das einstige Bürgerthum bedarf geschichtlicher Vorkenntnisse in Form heimatlicher, anschaulicher Gedankenmassen. Die höchste Schilderungskunst würde zu tauben Ohren reden, wenn der Schüler nicht die Lebensverhältnisse seiner Heimat aus eigener Anschauung kennen lernte.“ Und der gewiegteste Katechet wird nicht zur Erkenntnis der abstracten Ideen hinleiten, wenn er sie nicht aus sinnlichen Eindrücken ableiten kann. Deshalb gehe es auch hier nach den bewährten pädagogischen Grundsätzen: Vom Nahen zum Fernen; vom Concreten zum Abstracten, d. h. von der Heimat zum Vaterland und zur weiten Welt, von den äußeren Erscheinungen zu den treibenden Ideen, von den Thatsachen zu den Ursachen.

Die Lebensgeschichte von Georg Ebers

mit Rücksicht auf die Fröbel'sche Anstalt in Keilhau.

Von ***Theodor Vernaleken-Graz.***

Diese Selbstbiographie (Deutsche Verlagsanstalt in Stuttgart etc. 1893. 512 S.) hat auch für den Schulmann ein hervorragendes Interesse. Der Dichter-Gelehrte ist geboren 1837 zu Berlin und stammt aus vornehmer Familie. Durch die Erzählungen aus seiner Kinderzeit hat sich der Verfasser zwar selbst ein Genüge gethan, allein die Zustände und Örtlichkeiten werden nicht für alle Leser ein Interesse haben. Etwas anderes ist es, wenn Ebers in seiner Biographie von Männern berichtet: wie Holtei, Cornelius, Humboldt und Friedrich Wilhelm IV. Vom Hofprediger Strauß erzählt er, dass er dem Könige sehr nahe gestanden und Einfluss auf seine politischen Entscheidungen gehabt habe. „Dennoch konnte sich der seltsam geartete Fürst nicht enthalten, auch ihm gegenüber der Neigung zu billigen Witzen nachzugeben. Als er ihn zum Domprediger ernannt hatte, rief er Alexander v. Humboldt zu: „Ein naturhistorisches Kunststück, das du mir doch nicht nachmachen kannst! Ich habe einen Strauß zum Dompfaffen gemacht." Mit großer Verehrung spricht Ebers von den Brüdern Grimm. „Unter den Göttinger Sieben, schreibt er, „waren sie als Opfer der Willkür des Königs E. August von Hannover von ihren Lehrstühlen verdrängt worden. Ihre würdigen Gestalten gehören für mich zu den edelsten Erinnerungsbildern. Sie wohnten mit uns (d. h. meiner Mutter und mir) im nämlichen Hause. Beide waren gleichsam Eins, und man sah sie selten allein; dennoch hatte jeder die ihm eigne Individualität völlig bewahrt. Ob sie Gelehrte seien oder Dichter, hätte auch der geübte Beobachter schwer zu entscheiden vermocht. Wilhelm's mildere Züge waren die eines Poeten, Jacob's strengere und der durchdringende Blick seiner Augen ließen leichter den großen Forscher in ihm erkennen. Welche bezaubernde, kindliche Liebenswürdigkeit paarte sich mit der Mannheit in diesen beiden."

Sehr ansprechend sind die Charakterschilderungen von Personen, die auf Ebers' Leben und Streben bestimmend eingewirkt haben, und dabei steht seine Mutter, deren Bild von Schadow das Buch ziert, in erster Reihe. Eingehend sind die Berliner Revolutionstage behandelt, dann folgt eine lebendige Darstellung vom Leben und Treiben in der Fröbel'schen Erziehungsanstalt Keilhau bei Rudolstadt, in die Ebers nach den Märztagen 1848 aufgenommen wurde. Der Stifter der Anstalt, Friedrich Fröbel, hatte den Grundsatz: „Unsere Erziehung knüpft den Unterricht an die den Zögling umgebende Außenwelt." Unsern Lehrern wäre dieser Abschnitt besonders zu empfehlen. Ebers zählt die Jahre, die er in dieser Anstalt verlebte, zu den einflussreichsten und schönsten seines Lebens. Die ganze Einrichtung war noch nicht der Natur abgekehrt; das Vielerlei, die überfüllten Classen und das Schablonenhafte bestand nicht. Selbst unsere Privatanstalten werden genöthigt, den ängstlich vorgeschriebenen Schreibereien und der Uniformirung zu dienen. Die begabte Individualität geht dabei zu Grunde.

Der Abschnitt von Fr. Fröbel's Erziehungsidealen (S. 193 ff.) kann unsern Lesern nicht genug empfohlen werden. Er ist eine hervorragende Leistung des Verfassers, der hier zeigt, dass er, abgesehen von seinen Romandichtungen, mehr ist als ein Ägyptologe. Als Mitkämpfer Pestalozzi's stellte sich Fröbel noch um eine Stufe höher (S. 200 ff.). Seine Gehilfen Langethal und Middendorf übten auf Ebers einen großen Einfluss. Ihre Theilnahme an den Befreiungskriegen wird hervorgehoben, und so wird diese Biographie zu einem Stück Zeitgeschichte, die damals so reich war an deutschen Charakteren.

Dann folgen Berichte über das Jugendleben in der Anstalt, über seinen Besuch der Gymnasien zu Cottbus und Quedlinburg, um das Reifezeugnis für die Hochschule zu erlangen. Diese Berichte sind zu breit ausgefallen, so dass das Buch ebenso angeschwollen ist, wie einzelne seiner Romane. Über sich selbst vergessen manche Schriftsteller die Mehrzahl der Leser.

Ohne besondere Neigung wollte Ebers Jurist werden, ohne diese Lebensbahn zu kennen. Er selbst schreibt: „In der obersten Classe sollte den Schülern in kurzer Zusammenfassung das vorgeführt werden, was jeder der Hauptberufe bietet und von denen fordert, die sich ihm hinzugeben wünschen. Auch müsste der Leiter der Anstalt je nach den Gaben der Jünglinge ihnen mit Rath beistehen."

Ebers ging nach Göttingen, wo er in frohem Übermuthe sich den Studenten anschloss. In Vorlesungen über Kunstgeschichte gewann er die ersten Anregungen für die Kunst der Ägypter, ohne dem tollen Jugendleben zu entsagen. Dies aber musste er schwer büßen, indem er als Kranker schon nach dem 1. Semester nach Berlin sich rettete. Dies alles erzählt der Verfasser ganz offenherzig und widmet das Buch seinen 3 Söhnen, um sie vor Irrwegen zu bewahren. Während seiner Krankheit war die Mutter sein Trost, und in freien Stunden beschäftigte er sich mit ägyptologen Werken. „Ich fühlte — schreibt er — dass diese Studien das Rhodus seien, auf dem ich zu tanzen habe, dass sie meiner Begabung entsprachen und mich befriedigen würden." Die Rechtswissenschaft gab er auf. Durch Vermittelung der Gattin Wilhelm Grimm's erschien eines Tages Jacob Grimm und sagte zu ihm: „Du hast das Pferd beim Schwanze aufgezäumt; die specielle Disciplin wird erst etwas wert durch den Zusammenhang mit dem verwandten Gebiete, darum musst du erst die sprachliche Grundlage legen." Mit Beihilfe des Altmeisters Lepsius lernte Ebers dann eine semitische Sprache und betrieb neben den antiken Sprachen auch Englisch und Italienisch, Alterthumskunde und Geschichte. Das war am Ende der 50er Jahre. Zum Glück war er von Haus aus wolhabend, und in Berlin standen ihm viele Sammlungen ägyptischer Alterthümer offen, bei denen ihm auch Brugsch zur Seite stand. Berlin war eben eine geistige Hauptstadt, bevor es die politische des Deutschen Reiches wurde. Seine Pietät für Lepsius hat den Schüler Ebers auch veranlasst, ihm ein biographisches Denkmal zu setzen.

Im Bade Wildbad im Schwabenlande begann Ebers 1861 seinen ersten Roman: „Eine ägyptische Königstochter."

Damit schließt der Dichter-Gelehrte seine nur etwas zu umfangreich ausgefallene Jugendgeschichte. Der 2. Theil wird die Zeit seiner weiten Wanderungen enthalten, und dabei möge der Verfasser bedenken, dass wir auch noch anderes zu lesen haben.

Pädagogische Rundschau.

Österreich. Wie in diesen Blättern bereits vor längerer Zeit constatirt wurde, zeigen sich in Österreich die heilsamen Wirkungen der seit 1869 in Kraft stehenden Neuschule u. a. auch in der Abnahme strafbarer Handlungen, besonders von Seiten jüngerer Personen. Diese Thatsache kam neulich auch im österreichischen Reichsrathe zur Sprache, indem gelegentlich der Budgetdebatte bei den Capiteln Schulverwaltung und Rechtspflege statistisch festgestellt wurde, dass seit 1882, in welchem Jahre die Zahl der gerichtlich Verurtheilten noch 32 098 betrug, bis zum Jahre 1891, aus welchem die letzten Erhebungen vorliegen, ein stetiges Sinken dieser Zahl bis auf 28435 stattgefunden hat, obgleich in diesem Zeitraume die Gesammtbevölkerung um 1·8 Millionen zugenommen hat. Da nun im letzten Jahrzehnt die Antriebe zu Übelthaten im allgemeinen sich eher gesteigert als vermindert haben — man denke z. B. an den immer weiter um sich greifenden Pauperismus — so darf der erwähnte günstige Erfolg mit Recht der sittigenden Kraft der Volksschule zugeschrieben werden. Allen Feinden derselben, besonders der clericalen Partei, hat aber jenes ziffermäßige Resultat große Verlegenheit bereitet, da es mit ihren täglichen Lästerungen gegen die „gottlose“ Neuschule nicht stimmen will; und nun möchten sie gern „andere“ Ursachen desselben entdecken. Bis jetzt hat ihnen dies nicht glücken wollen; mit ihrer notorischen Virtuosität in der Construction von Ausreden und Geschichtscorrecturen werden sie jedoch — wenn auch unter saurem Schweiß — hoffentlich schließlich noch reussiren, um die Welt mit neuen Proben ihres Scharfsinnes zu bereichern. Jedenfalls aber wäre ihnen eine Zunahme der Verbrechen gelegener gekommen.

Die ethische Bewegung in Magdeburg.*) Nachdem im vorigen Jahre die ethische Bewegung in Berlin festen Fuß gefasst hatte, fand sie gegen Ende desselben Jahres auch in der Provinzialstadt Magdeburg Eingang. Um diese Zeit traten hier die Männer, die an den Berliner Verhandlungen lebendigen Antheil genommen hatten, zur Gründung einer Gesellschaft zusammen und beraumten zum Zwecke der Verbreitung ihrer Grundsätze auf den 29. Januar d. J. eine öffentliche Versammlung an. Herr Geheimrath Professor Dr. Förster, der in Berlin diese Bewegung hauptsächlich ins Leben gerufen hat, zeigte in einem Vortrage „Über die Nothwendigkeit freier Vereinigungen zur Läuterung der Erziehung und des Lebens“, inwiefern sich im Laufe der Culturentwicklung Missstände auf dem Gebiete der Erziehung und des Lebens gebildet haben, und in wiefern das Zusammenwirken freier Vereinigungen zur Beseitigung derselben nothwendig sei.

*) Vgl. das vorige Heft dieser Blätter S. 315 ff. D. R.

Der Vorsitzende Herr Dr. Winter betonte in seiner Begrüßungsrede, dass ein Zug tiefer Verstimmung durch unsere Zeit gehe. Die zahlreiche Zuhörerschaft liefere den Beweis, dass jeder den Druck der Zeitverhältnisse empfinde und Aufklärung über die Mittel zur Abhilfe suche. Behufs Darlegung des Programms ertheilte er dem Festredner Herrn Geheimrath Prof. Dr. Förster das Wort, welcher im wesentlichen folgende Gedanken ausführte.

Noch zu Anfang unsers Jahrhunderts lagen Verkehrsmittel und Wissenschaften in ihren Kinderschuhen. Die nächsten Jahrzehnte brachten einen schnellen und gewaltigen Aufschwung auf allen Gebieten des Wissens und Könnens. So zeitigten z. B. die Naturwissenschaften in den letzten dreihundert Jahren exacte Resultate, nachdem das Knechtsverhältnis zwischen ihr und der Theologie gelöst war, und ihr durch die Forschungen selbstständiger Männer eigene Bahnen gewiesen wurden. Ein Aufschwung besonders auf technologischem Gebiete nahm zu derselben Zeit seinen Lauf von England über Frankreich nach Nordamerika; die von dort aus auf Deutschland übertragene Rückwirkung fand hier einen günstigen Boden zur Fortentwicklung. Günstige Zeitverhältnisse im verjüngten Deutschland beschleunigten diesen Lebensprocess, der eine Umgestaltung des wirtschaftlichen Lebens zur Folge hatte. Durch eine intensive Steigerung des Handels und Verkehrs nahmen diese das Gepräge einer Weltwirtschaft an. Werner von Siemens nennt das ganze Zeitalter, indem er es ursächlich bezeichnet, das naturwissenschaftliche. Die Mehrung der Güter und die Erfolge auf den Gebieten der Wissenschaft und Technik haben jedoch der Menschheit nicht das gesuchte Glück gebracht; sie wurden vielmehr die Motive eines sittlichen Niederganges. Namentlich bei den Gebildeten, den Denkenden im Volke, ist der alte Bibelglaube immer mehr abgeblasst. Die in England von Thomas Carlyle angeregte Bestrebung sittlicher Besserung, die auch bei uns Nachahmung fand, ging leider gleichzeitig mit den letzten großen Kriegen verloren.

Zwar schien eine Verbrüderung der Menschheit durch die Entwicklung der Eisenbahn, Telegraphie und anderer großen Erfindungen der Gegenwart gesichert, weil die dadurch geschaffene räumliche Verbindung der Völker auch auf eine sittliche Besserung schließen ließ. Allein der Welthandel brachte Übelstände mit sich, welche die Solidarität der Menschheit zum Stehen und die sittliche Basis der Völker ins Schwanken brachte. Der Welthandel, wie er durch Fortentwicklung der Schiffahrt und des Maschinenbaues die Völker näher aneinander rückte, brachte diesen mehr als je ihre nationale Zugehörigkeit zum Bewusstsein und führte auf wirtschaftlichem Gebiete zu einer starren Form eines ökonomischen Nationalismus, wodurch sich der Blick für das Ganze verschleierte. Die Verfolgung von Sonderinteressen steigerte sich bis zum Egoismus, welcher das charakteristische Merkmal der Zeit wurde.

Unser Zeitalter gleicht einer Tragödie. Wie dort kleine Ursachen durch die Wucht der Verhältnisse gewaltige und unheilvolle Wirkungen zur Folge haben, so sind die bestehenden Übelstände auf den Gebieten der Erziehung und des Lebens weniger durch die Schuld der Menschen, als durch die treibende Kraft der großen Forschungen und Erfindungen der letzten Zeit herbeigeführt. Darum kann der gewaltige Culturkampf keineswegs gegen Personen, muss vielmehr gegen die Ursachen der socialen Übel gerichtet werden.

Nordamerika wurde seiner günstigen Lage und reichen Bodenerzeugnisse

wegen der Herd des sittlichen Niederganges. Da dort das Eisenbahnwesen in den Händen weniger Krösusse ruht, wurde dort eine Preisbewegung geschaffen, die Willkür, Wucher und Betrug im Gefolge hatte. Durch den Welthandel musste unser Vaterland in Mitleidenschaft gezogen werden.

Aus dieser Schilderung der socialen Übelstände könnte man den Schluss ziehen, dass die ganze Menschheit in sittlicher Beziehung rückwärts gegangen sei. Die freiwilligen Sammlungen für Verunglückte und Nothleidende der letzten Zeit aber beweisen im Gegentheil, dass die Menschen im allgemeinen bereitwilliger in der Erstattung von Liebesgaben geworden sind. Gleichwol lässt sich dennoch ein Znrückbleiben des sittlichen Aufschwungs im Volke hinter seiner socialen Fortentwicklung constatiren.

In früheren patriarchalischen Znständen, wo die Menschen auf einer tieferen Culturstufe standen, fehlten die Bedingungen, welche die bestehenden Übel im gesellschaftlichen Leben in dem Umfange der Jetztzeit erscheinen lassen konnten. In diesen Znständen war eine gegenseitige Harmonisirung der Menschen leichter möglich als jetzt. Infolge des persönlich niederen Bildungsgrades blieben außerdem die meisten Fehler der Menschen unbemerkt. Das Abhängigkeitsverhältnis der Menschen voneinander aber, wie es in der Jetztzeit ausgeprägt ist, lässt die persönlichen Sünden schärfer hervortreten und unterzieht sie einer bittern Kritik. Das geschieht besonders durch die Presse. Manche Thorheit der Menschen, in crasser Form dargestellt, findet durch die gegenwärtige Presse eine schnelle Verbreitung, überreizt dadurch den gerade für das Auffallende empfänglichen Organismus des Menschen und erweckt so in ihm die Neigung, auch die Erlebnisse des Tages in veränderter Form weiterzuverbreiten. Doch in der Menschen Brust lebt das Mitleid. Wie die Kirchen durch Anknüpfung an diese edelste Regung der Seele ihre Siege feierten, so erkennt anch die ethische Gesellschaft in ihm ein Hauptmittel, das zur Verwirklichnng ihrer Ideen führen soll. In gewissen Kreisen hat sich eine ganz falsche Meinung über den Zweck der Vereinigung gebildet. Wenn man sie z. B. als „Angstproduct" bezeichnet hat, so ist das nur auf eine Verkennung der hohen Ideale, die sie verfolgt, zurückznführen. Darum setzt sie lieber die Inschrift „Bnnd der Helfenden" auf ihre Fahne, um damit ihre ergänzende Wirksamkeit, die sie neben andern Erziehungsfactoren ausüben will, zu bezeichnen.

Für die sittliche Besserung des ganzes Volkes nimmt die „ethische Gesellschaft" die Hanptaufgabe für sich in Anspruch, während sie dabei auf eine kräftige Unterstützung seitens der Regierung, der Kirche und Schule hofft. Zu diesem Zwecke will sie alle Altersclassen der Bevölkerung in den Bereich ihrer Wirksamkeit ziehen. Die moralische Besserung der Jngend bildet das Fundament der Vereinigung. Letztere ist bestrebt, die Grnndsätze der neneren Pädagogik, die auf allen Gebieten bereits schlagende Erfolge erzielt haben, auch anf diesen Unterrichtszweig anznwenden. Eine rechte psychologische Folge im Lehrgang soll in der Weise beobachtet werden, dass man znnächst einen sittlichen Anschauungsunterricht ertheilt, ehe man zur Entwicklung sittlicher Begriffe übergeht, dass man behufs der sittlichen Anschauung das reiche Material der Fabeln, der Mythologie, der biblischen, der indischen Erzählnngen etc. sichte und ordne, dass man nicht den kindlichen Geist mit Lehrsätzen belaste, für die das Kind noch kein Verständnis hat, sondern mit denjenigen

sittlichen Vorstellungen den Anfang mache, die innerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen; dass man bei der Entwicklung der sittlichen Begriffe nicht auf den Abweg gerathe, eine metaphysische Begründung zu versuchen, sondern an der Hand concreter Fälle nach sokratischer Weise gewisse allgemeine Regeln entwickele, in denen die menschliche Erfahrung hinsichtlich sittlicher Dinge sich sozusagen verdichtet hat. Ferner hält es die Gesellschaft für rathsam, dass man die Spruchweisheit zu Hilfe nehme, um gewisse Cardinalpunkte der Moral dem Gedächtnisse einzuprägen, dass man eine Auswahl von Biographien edler Männer und Frauen der Jugend vortrage, um ihr sittliches Urtheil zu schärfen, um sie durch leuchtende Beispiele zur Nachahmung anzufeuern, endlich dass man gewisse moralische Reden, wie die Rede des Sokrates vor seinen Richtern, ausgewählte Stücke aus der Bergpredigt, aus den Reden des Jesaias u. ä. auswendig lernen lasse, damit durch das ausgesprochene Wort der Geist jener vortrefflichen Reden in die jugendlichen Gemüther einziehe. So soll durch diesen Unterricht neben der Pflege der Vaterlandsliebe Einsicht in die Pflichten verschafft werden, die das Kind gegen einzelne Menschen und die gesammte Menschheit zu üben hat. In Berlin soll diesen Winter noch eine Schule ins Leben gerufen werden, die nach diesen ethischen Forderungen einen Jugendunterricht praktisch durchzuführen versucht. Da ein Verständnis ethischer Wahrheiten an die Form der Muttersprache gebunden ist, so hat sich die Gesellschaft ferner die Aufgabe gestellt, ethische Schriften fremder Völker in die deutsche Muttersprache zu übertragen und so eine ethische Cultursprache zu schaffen. Als Hauptmittel sollen Vortrag und Discussion unmittelbar auf die Glieder der Gesellschaft einwirken, während ethische Schriften neues Leben in ganze Volksschichten tragen sollen. Als neues Lehrfach soll an höheren Schulen neben Philosophie und Logik die Ethik betrieben werden. Ferner sucht die Gesellschaft Schule und Haus näher aneinander zu rücken, um dadurch ein harmonisches Zusammenwirken dieser Erziehungsanstalten zu ermöglichen. Durch Beeinflussung seitens der ethischen Vereinigung soll auch die Presse an ihrem Theile zur Veredelung der Menschheit beitragen, indem sie ihre Leserkreise mit den Zielen, Mitteln und Erfolgen derselben bekannt macht und sich selbst der größten Wahrheitstreue befleißigt. Auf diesem gekennzeichneten Wege hofft die Gesellschaft auch an der Lösung der socialen Frage mitzuwirken.

Die Ausführungen des Redners wurden mit großem Beifalle aufgenommen, worauf der Vorsitzende die Debatte einleitete. In derselben wurde nacheinander die Stellung der ethischen Gesellschaft gegenüber den socialistischen Bestrebungen der Neuzeit und den bestehenden Erziehungsanstalten der Menschheit als Kirche und Schule des näheren beleuchtet. Keineswegs wolle die Gesellschaft ethischer Cultur sich der Lösung der socialen Frage verschließen; sie sei bemüht, nach dieser Seite hin sowol eine ergänzende als berichtigende Thätigkeit auszuüben. Durch eine gleichmäßige ethische Bildung der ganzen Menschheit hofft sie die einseitigen Bestrebungen der niederen Volksclassen zu beseitigen und durch eine sittliche Erneuerung aller Menschen auch einen friedlichen Ausgleich der Parteien herbeizuführen. Herr Dr. Habrowsky, der Hauptvertreter des Muttervereines zu Berlin, gab darauf praktische Gesichtspunkte für die Einrichtung ethischer Vereinigungen, indem er die Institution der Berliner Abtheilung darlegte. Dieselbe

zählt bereits eine Mitgliederschaft von über 800 Personen, die zweckmäßig in vier Gruppen gebracht sind: 1. für Jugenderziehung, 2. für sittliche Bildung, 3. die literarische, 4. die sociale Gruppe. Die Abtheilung für sittliche Bildung hat für Verbreitung sittlich bildender Schriften zu sorgen, indem sie sich bemüht, die ethischen Werke aller Völker zu sammeln, zu übersetzen und mit erklärenden Erläuterungen zu versehen. Die literarische Gruppe wird sich um die Schätze für Kunst und Wissenschaft zu kümmern haben, um diese durch Beschreibung und geeignete Apparate den ärmeren Volksclassen zugänglich zu machen. Die sociale Gruppe wird sich eines Rechtsunterrichtes der Laien und der Aufstellung von statistischem Material annehmen. Darauf kennzeichnete Herr Dr. Felsch den Standpunkt des Vereins zur Schule. Zwar sei eine im Sinne der Gesellschaft sich vollziehende Umgestaltung der Schule ein Werk der Zukunft. Gleichwol hält er in jetzigen Verhältnissen eine stärkere Betonung ethischer Momente in den bezüglichen Fächern des Schulunterrichts für ebenso nothwendig als möglich. Der Verein ethischer Cultur stehe mit der neueren Psychologie darin auf gleichem Fuße, dass beide den Gipfelpunkt aller Erziehung in der Erzeugung sittlicher Charakterstärke erkennen. Der Religionsunterricht, der in erster Linie zur Erreichung dieses Zieles beiträgt, könne sich darum keineswegs mit der Erfassung des Wortlautes von Sprüchen, Liedern, biblischen Geschichten und Dogmen zufrieden geben, müsse vielmehr sein Absehen darauf richten, religiöse Stoffe zur Klarstellung sittlicher Verhältnisse zu benutzen. So können die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Rechtes, des Wolwollens und der Billigkeit den Maßstab zur Gewinnung sittlicher Werturtheile abgeben. Derselbe Redner entwickelte darauf in wissenschaftlicher Weise das Verhältnis des Vereins zur Kirche. Die Welttendenz suche in der Jetztzeit die Grundfesten des Glaubens zu erschüttern. Einem Menschen, dem der Glaube verloren gegangen, drohe die Gefahr, in Gottlosigkeit zu gerathen. Wenn man nun fortfahre, in gewohnter Weise die sittlichen Momente an den Glauben anzuknüpfen, wenn dieser verloren gegangen ist, so müssen auch die sittlichen Momente verloren gehen, wodurch eine sittlich-religiöse Charakterbildung in Frage gestellt werde. Vielmehr hoffe die ethische Gesellschaft durch eine edle Sittlichkeit einen edlen Glauben zu erzeugen. Auch philosophische Ethiker lassen den Glauben an Gott keineswegs außer acht; so Kant: Die Vernunft führt zu Gott, und Herbart: Alle Morallehre weist auf einen festen Punkt hin, auf den wir unsere Aufmerksamkeit lenken müssen. Je reiner die Ideen gelehrt werden, je religiöser werde darum das Volk sein.

Von Herrn Dr. Rahmer werden die anwesenden Väter und Mütter aufgefordert, dem Vereine beizutreten, um die Lehren der Ethik in sich aufzunehmen und die Keime derselben in die Herzen ihrer Kinder zu verpflanzen. Mit dem Wunsche des Vorsitzenden, dass es dem neugegründeten Vereine gelingen möge, die Erziehungsanstalten, Familie, Schule, Staat und Kirche in seinen Bund zu ziehen, um in deren Vereine das große Werk der sittlichen Menschenbildung zu vollenden, nahmen die Verhandlungen ihren Abschluss.

Bremen. Der Bremische Freistaat wird in nächster Zeit eine Ausnahmestellung einbüßen, die freilich wol nicht zu den vielgerühmten „berechtigten Eigenthümlichkeiten“ einzelner deutscher Lande gezählt werden durfte. Unsere

geehrten Leser mögen aber im Hinblick auf dieses politische Schlagwort nur nicht fürchten, dass wir an dieser Stelle von wol- oder übelberufenen politischen Zuständen reden wollen; es ist vielmehr eine rein pädagogische Angelegenheit, die unsere Berichterstattung veranlasst. Was Bremen mit dem 1. April d. J. aufgibt, ist die Sonderbarkeit, dass seine Regierung bislang das gesammte Schulwesen, sowol der Freien und Hansestadt Bremen als der übrigen Hafenstädte und des Landgebiets, ohne die Unterstützung einer fachmännischen Behörde verwaltete: zu Beginn des neuen Schuljahres werden ein Schulrath und ein Volksschulinspector in Thätigkeit treten. Das öffentliche Ausschreiben dieser neugeschaffenen Stellen hat es zuwege gebracht, „draußen im Reiche" die Aufmerksamkeit auf unsere gute Stadt zu lenken und für ihre Schulverhältnisse zu interessiren, indem nicht weniger als hundert mehr oder minder hervorragende Schulmänner aus allen Theilen des lieben Vaterlandes als Bewerber auftraten. Bei dieser Gelegenheit ist uns in privaten Zuschriften und Fachblättern eine sehr verschiedene und vielfach auf Unkenntnis oder falscher Anschauung beruhende Beurtheilung des bisherigen Schulregiments und des hiesigen Schulwesens überhaupt entgegengetreten, wie denn auch früher vom hiesigen Lehrerverein als Redner berufene auswärtige Collegen manchmal bedenklich den Kopf geschüttelt haben, wenn sie hier von dem Mangel einer technischen Oberleitung hörten. Dass ohne eine fachmännische Spitze in unseren Schulen das Höchste und Beste geleistet worden und die Lehrerschaft in jeder Beziehung zu ihrem vollen Rechte gelangt sei, konnte man freilich nicht gut glauben machen, aber es wäre anderseits ebenso verfehlt, wollte man auf Grund der bestehenden Einrichtungen auf eine Misère in der hiesigen Schul- und Lehrerwelt schließen. Der zu Gunsten des Neuen entschiedene Kampf hat hier am Orte lange Zeit die Gemüther erregt. Die Anhänger des Alten machten geltend, dass nur in der „Freiheit" das Schöne gedeihe, und waren geneigt, den alten Schifferspruch: „Nord, Süd, Ost, West — Bremen allerbest" auch auf das Schulwesen anzuwenden, während im gegnerischen Lager Stimmen laut wurden, welche die vermeintliche Freiheit in manchen Fällen als Willkür der maßgebenden Kreise erfahren haben wollten. Eine persönliche Stellungnahme in dem Streite der Meinungen hier zum Austrag zu bringen, liegt uns fern. Wir folgen vielmehr der Aufforderung des geschätzten Herausgebers dieser Zeitschrift, den Lesern an der Hand einer durchaus objectiven Darstellung einen näheren Einblick in die Geschichte der Entwicklung unseres Schulwesens zu gewähren, der ohne weiteres zur Erkenntnis seiner Licht- und Schattenseiten führen wird. Geschieht dies in der erwähnten besonderen Veranlassung, so kommt noch hinzu, dass Bremen, abseits von der großen Heerstraße an der Nordwestecke des Vaterlandes gelegen, außer in kaufmännischen Kreisen recht wenig bekannt ist. Das gilt insbesondere auch von seinen Schulverhältnissen; gar selten gelangt davon etwas an die Öffentlichkeit. Wenn deshalb eine ausführlichere Darlegung am Platze sein dürfte, so mag dieselbe zugleich eine Grundlage bieten, auf welche wir uns bei weiterer Berichterstattung beziehen können.

Die bedeutendste bremische Schulanstalt führt den eigenartigen Namen Hauptschule und besteht z. Z. aus einem Gymnasium und einer Handelsschule, d. h. einem Realgymnasium. Bis zu ihrer gegenwärtigen Gestaltung hat sie viele Wandlungen erfahren, deren historische Entwicklung uns an den

Ausgangspunkt der bremischen Geschichte zurückführt. Es unterliegt keinem Zweifel, dass mit der Gründung des Bisthums Bremen durch Karl den Großen die Errichtung der Bremer Domschule zusammenhängt, welche sich dank dem Eifer ihrer Leiter bald zu einer Culturstätte ersten Ranges entwickelte und nordische Fürstensöhne, sowie spätere Bischöfe als Schüler und Lehrer herbeizog. Von weltgeschichtlichen Namen, die mit dem Ruhme der Domschule enge verknüpft sind, nennen wir Willehadus, den ersten bremischen Bischof, Ansgarius, den Apostel des Nordens, Adaldag, den geistreichen Berather Ottos des Großen, Adam von Bremen, den berühmten nordischen Geschichtschreiber. Unter der späteren Leitung durch die Domherren begann ein Niedergang der Schule, der sich fortsetzte, als vom 13. Jahrhundert an Bettelmönche, Dominicaner, dort ihren dürren Scholasticismus tractirten, so dass zur Zeit der Reformation die Schule ganz verfallen war. Confessionelle Streitigkeiten traten jetzt in den Vordergrund des Interesses. Neben der lutherischen Lehre gewann in Bremen, das mit Holland rege commercielle und wissenschaftliche Beziehungen unterhielt, der Calvinismus immer mehr Boden. Die Reformirten gründeten im Jahre 1528 eine öffentliche lateinische Schule, die 1584 in ein Gymnasium illustre verwandelt und mit einem Pædagogium verbunden wurde. Das Gymnasium erfreute sich eines weiten Rufes und wurde ein Zufluchtsort für vertriebene reformirte Scholaren aus den Rheingegenden, den Niederlanden und der Schweiz. Von Seiten des Domes aber, der unter der besonderen Protection der schwedischen und später der hannoverschen Herrschaft stand, wurde im Jahre 1681 das Athenäum errichtet, nachdem schon seit Wiederbeginn des lutherischen Gottesdienstes im Dom (1638) eine neue Domschule bestanden hatte, die auch fernerhin als deutsche Domschule neben dem Athenäum fortbestand. Nachdem endlich zu Anfang des 19. Jahrhunderts der Dom und die Domschule an den Staat übergegangen waren, wurden im Jahre 1817 das Gymnasium illustre und das Athenäum mit ihren Nebenschulen zu einer einzigen großen Schulanstalt, der Hauptschule, vereinigt. Dieselbe gliederte sich in eine Gelehrtenschule (seit 1857 Gymnasium genannt), eine Handelsschule (seit 1878 nach dem Muster der preußischen Realgymnasien eingerichtet) und eine gemeinsame Vorschule, die erst vor einigen Jahren aufgehoben wurde. Aus ihrer Entstehung erklärt sich, dass die Hauptschule ein bedeutendes eigenes Vermögen an liegenden Gründen und Gefällen besitzt. Aus dem officiellen Berichte über das Schuljahr 1891/92 erfahren wir über den gegenwärtigen Vermögensbestand, dass derselbe an belegten Capitalien, Renten etc. über $1^1/_2$ Millionen Mark, an fernerem Eigenthum (Schulgebäude, Mobiliar, Bibliothek etc.) ca. $1^1/_2$ Millionen Mark, zusammen ca. 3 Millionen Mark aufweist. Der Staatszuschuss betrug im letzten Rechnungsjahre für das Gymnasium mit 698 Schülern und die Handelsschule mit 329 Schülern, also zusammen für reichlich 1000 Schüler ca. 235 000 Mark.

Die älteste Volksschule Bremens war ein Anhängsel der vorgenannten Domschule, also gewissermaßen auch eine Schöpfung des Carolus magnus. Dabei ist aber zu bemerken, dass sie wol kaum den Namen einer eigentlichen Volksschule, deren Begriff ja dem ganzen Mittelalter fremd war, verdiente und von der Domschule dermaßen in den Schatten gestellt wurde, dass jede weitere Notiz von ihr fehlt. Wie überall, so waren auch hier alle vorreformatorischen Schulen geistliche Stiftungen, entweder durch Klöster und bei einzelnen Kirchen

errichtet und in beiden Fällen vom Clerus verwaltet. Erst die Reformationszeit schuf Wandel: an Stelle der Capitelschulen entstanden Kirchspielsschulen, über welche sich der Staat zwar die Oberaufsicht vorbehielt, im übrigen aber das Aufsichtsrecht den einzelnen Kirchen, aus deren Fonds auch die meisten Schulkosten bestritten wurden, übertrug, so dass von einer einheitlichen Organisation keine Rede war. Gegenüber den Kirchspielsschulen wurde einer Menge Privat- und Nebenschulen (Klipp-, Heckschulen) freier Spielraum gewährt, bis die Klagen der Gemeindeschullehrer, besonders über die „Frauenschulen“, eine Beschränkung der Unterrichtsfreiheit herbeiführten. Im Anfange des 18. Jahrhunderts schritt man zur Gründung von Freischulen, d. h. unentgeltlichen Volksschulen (Armenschulen) und gegen Ende des 18. und im Anfange des 19. Jahrhunderts trat endlich auf Grund gesetzlicher Bestimmungen eine allgemeine Hebung der sogenannten niederen Schulen ein, nachdem eine Deputation die Revision der damals bestehenden 75 Schulen mit 4100 Kindern unter 24 Lehrern und 51 Lehrerinnen vorgenommen hatte. Bemerkenswert ist, dass der Schulzwang, in Preußen schon 1741 eingeführt, hier erst seit 1844 Geltung erhielt, weil man bis dahin einen unleidlichen Eingriff in die Dispositionsrechte der Eltern darin erblickte. Eine strenge Durchführung desselben seitens der „Schulpfleger“ ließ aber auch jetzt noch, da eine einheitliche Leitung fehlte, auf sich warten. Der Pestalozzianer Ewald klagt im Jahre 1800: „Die meisten Schulen stehen unter keiner Aufsicht, oder es ist so gut wie keine Aufsicht; ja der Mangel einer gehörig organisirten und autorisirten Schulinspection und Schulvisitation ist ein einer gründlichen Schulreform entgegenstehendes Hindernis.“ Die niederen Schulen wurden dann dreierlei Behörden unterstellt: dem Scholarchat, der Gemeinde und den geistlichen Inspectoren. Zu einer Einheit aber waren sie nicht verbunden, weshalb gemeinsame, das gesammte Schulwesen betreffende Gesetze oder Anordnungen fast gar nicht vorhanden waren und selbst die gleichartigen Schulen keinerlei Conformität aufwiesen. Das Scholarchat bestand aus neun Senatoren: sieben Juristen und zwei Kaufleuten; ein Pädagoge war nicht unter ihnen. Die Revolutionsstürme des Jahres 1848/49 führten zu weiteren Reorganisationsplänen, die einen merklichen Aufschwung des Volksschulwesens, u. a. auch 1853 die obligatorische Einführung von Lehrerprüfungen, zur Folge hatten. Vom Jahre 1848 datirt auch die Gründung der „Conferenz Bremischer Volksschullehrer“. Nachdem schon 1846 die Forderung aufgestellt worden war, dass die Schulbehörde zum Theil aus pädagogisch gebildeten Männern bestehen müsse, wurde 1848/49 die Schulverwaltung einer Deputation überwiesen, d. h. einem ständigen Ausschusse aus Senat und Bürgerschaft (d. h. den aus Classenwahlen hervorgegangenen Vertretern des Stadt- und Landgebiets) — eine Einrichtung, welche bis heute zu Recht besteht und auch für die Zukunft beibehalten werden soll. Nach den jetzigen Bestimmungen setzt sich die Schuldeputation zusammen aus 4 Senatoren (Juristen), welche die „Commission für das Unterrichtswesen“ bilden, ferner aus 10 Bürgerschaftsmitgliedern und 4 von der Unterrichtscommission gewählten Lehrern (darunter der Seminardirector) als berathende, nicht stimmberechtigte, Mitglieder. Im Deputationsgesetz heißt es: „Der Schuldeputation liegt im allgemeinen die Sorge für das Schulwesen dahin ob, dass sie auf alles, was demselben förderlich sein kann, ihre Aufmerksamkeit zu richten, darüber zu berathen, sowie die

ihr zur Förderung des Schulwesens oder zur Beseitigung etwaiger Mängel angemessen erscheinenden Maßregeln zu beantragen hat."

Ein Seminar war 1810, z. Z. der französischen Herrschaft (während welcher der Minister Cuvier hier auch die Kirchspielsschulen inspicirte) aus Privatmitteln errichtet worden. Die Schüler mussten zugleich als Hilfslehrer an städtischen Schulen thätig sein. Obwol im Jahre 1819 der Staat dieses Privatunternehmen übernommen hatte, löste es sich 1846 wegen Mangels an Zöglingen auf. Zur Neugründung eines Seminars kam es, nach erfolglosen Bemühungen, gemeinsam mit Hamburg und Lübeck ein Seminar zu errichten, im Jahre 1858, und mit der Berufung Lübens als Director desselben begann eine neue Ära in Bremens Schulgeschichte.

Zur Hebung der Volksschule, insbesondere im Landgebiet, hat unbestritten August Lüben am meisten beigetragen, wie für das Realschulwesen, über welches wir weiterhin mehr hören werden, Professor Dr. Gräfe.

Das Landschulwesen war bis dahin recht stiefmütterlich behandelt worden und hatte sich deshalb nur langsam und schwer entwickeln können. Noch bis 1841 bestand hier, in der Nähe der Großstadt, der „Reihetisch". Die Inspection übten zwei Senatoren im Auftrage der Commission für kirchliche und Schulangelegenheiten aus; die Prediger aber waren als „geborene Localschulinspectoren" die eigentlichen Schulmonarchen. Lüben wurde mit einer Revision des Landschulwesens beauftragt, und eine gründliche Aufbesserung desselben ist sein Verdienst. Sein Bestreben aber, in die Aufsichtsbehörde einen Fachmann einzuführen, scheiterte an dem Widerspruche der „Bürgerschaft", doch erfolgte schon im Anfange der 60er Jahre eine Erhöhung der Lehrergehälter und die Einsetzung einer Deputation für die Landschulen. Aus den Lehrerconferenzen, die Lüben berief, um an dem Entwurfe eines Lehrplanes mitzuarbeiten, ist 1866 die noch jetzt bestehende „Conferenz Bremischer Landschullehrer" hervorgegangen.

Lüben regte ein neues, frisches Leben in der bremischen Lehrerschaft an. Er verschaffte unserem Schulwesen Ruf, so dass selbst Pädagogen aus fernen Ländern, Russland und Schweden, hierher kamen, um es kennen zu lernen.

Von den weiteren Fortschritten im Volksschulwesen bis zu den 70er Jahren heben wir noch Folgendes hervor: 1864 wurde behufs Anstellung als ordentlicher Lehrer eine zweite Prüfung verlangt, die sich derzeit durch hohe Anforderungen besonders in Literatur und Naturgeschichte auszeichnete. Mit der Gehaltsaufbesserung ging das Bestreben Hand in Hand, das Avancement der Lehrer zu beschleunigen. Nachdem in den 60er Jahren bestimmt worden war, dass möglichst die Hälfte der Lehrer fest anzustellen sei, wurde 1871 die Anstellung als ordentlicher Lehrer 5 Jahre nach dem Abgange vom Seminar angeordnet.

Lüben starb 1873. Als seinen Nachfolger wählte Bremen den Superintendenten und Oberpfarrer in Eisfeld Dr. Credner, früher Lehrer und Conrector an der Stoy'schen Erziehungsanstalt in Jena. Während früher das Seminar mit seinen 3 Classen den Bedarf an Lehrkräften für Bremen oft nur zur Hälfte deckte, sind jetzt, nachdem es 1877 um zwei Präparandenclassen erweitert ist, Zöglinge im Überflusse da, und es ist die Aufnahme auf „tagen baren Bremer" beschränkt worden. Eine Fremdsprache wird im Bremer Seminar

nicht gelehrt, wiewol schon vor vielen Jahren auf Bremer Lehrertagen die Einführung einer solchen beantragt wurde.

Die früheren Kirchspielsschulen sind in den letzten Jahrzehnten fast sämmtlich in die Hände des Staates übergegangen, und es besteht neben den „Freischulen“ jetzt eine Reihe entgeltlicher staatlicher Volksschulen, sogenannter „Geldschulen“.

Die Staatsausgaben für das städtische Volksschulwesen (incl. Volksschullehrerbibliothek, Hilfsschule für schwachsinnige Kinder, Frauenerwerbsschule, concessionirte Mädchenschule, Waisenhäuser) betrugen 1891/92 reichlich 758 700 Mark (17—18.000 Schüler), für das Seminar (67 Schüler) ca. 36 000 Mk., für gewerbliche Schulen reichlich 20 500 Mk., für das Landschulwesen ca. 232 500 Mk., für die Schulen in Bremerhaven 20 000 Mk., für Vegesack 24 000 Mk.

Der Begründer des Bremer Realschulwesens ist, wie wir bereits erwähnten, der gleich Lüben als pädagogischer Schriftsteller wolbekannte Dr. Gräfe. Wol war hier schon zu Anfang des Jahrhunderts eine Privat-Bürgerschule vorhanden, aber sie hatte nur wenige Jahre Bestand. Gräfe setzte 1855 die Gründung der altstädtischen Realschule ins Werk, die 1868, bald nach dem Tode Gräfe's, einer preußischen Realschule 2. Ordnung gleich organisirt wurde. Dieselbe Einrichtung besitzt eine 1876 gegründete zweite städtische Realschule beim Doventhor, sowie die von Herrn C. W. Debbe, einem Schwiegersohne Lübens, seit 1864 geleitete Privat-Realschule.

Die Kosten der Staatscasse für die beiden erstgenannten Realschulen mit 786 Schülern beliefen sich 1891/92 auf 108 275 Mark. Die Gesammtstaatsausgaben für Schulen erreichten somit die Höhe von fast $1^1/_2$ Millionen Mark, eine Summe, für welche der Leser einen Maßstab gewinnt, wenn wir bemerken, dass sich die Einkommensteuer in Bremen auf pl. m. 4 Millionen stellt.

Die höheren Mädchenschulen kommen nicht in Rechnung, weil sie sich sämmtlich in Händen von Privaten befinden. Zwei derselben, die von Janson und Kippenberg, sind mit Lehrerinnenseminaren verbunden. Auch die Vorbereitungsschulen für die höheren Knabenschulen sind Privatanstalten.

Vor kaum 4 Jahren trat ein neues Gesetz für das Landschulwesen in Kraft, das besonders insofern eine Verbesserung bedeutet, als es auf der Bildung größerer Gemeindeverbände beruht. Im ersten Gesetzentwurfe hatte der Senat beantragt, dass, wie bisher, ein Prediger der gegebene Vorsitzer des Schulvorstandes und als solcher auch Localschulinspector sein solle. Thatsächlich hatten aber die Geistlichen im letzten Jahrzehnt die ihnen überwiesene Schulaufsicht nur noch in sehr mäßigem Umfange ausgeübt und bei der geplanten Neuordnung auch wenig Gelüste gezeigt, verschärfte Pflichten dieser Art zu übernehmen. Senat und Bürgerschaft einigten sich endlich dahin, dass der Schulvorstand seinen Vorsitzer zu wählen habe. — Bei der im vorigen Jahre erfolgten Neuregulirung der Beamtengehälter sind die Landschullehrer ihren städtischen Collegen fast gleich gestellt worden.

In der Stadt beträgt jetzt das Maximum der ordentlichen Lehrer an Volksschulen 3000 Mark, das Gehalt der Vorsteher 3500—4500 Mark. Seit 1874 hatten die Bremer Lehrer keine Aufbesserung erfahren. Wenn die

nunmehr erfolgte Erhöhung der Gehälter nicht alle Erwartungen erfüllt hat, insofern sie thatsächlich hinter derjenigen der übrigen städtischen Beamtenkategorien zurückgeblieben ist, so mag das seinen Grund, wenigstens zum Theil, darin gehabt haben, dass den Lehrern eine ihre Rechte vertretende fachmännische Oberinstanz fehlte, die sie längst im allgemeinen Interesse der Schule wünschten.

Im übrigen ist anzuerkennen, dass in den letzten Jahrzehnten bedeutende Opfer für die Hebung des Schulwesens, nicht am wenigsten des Volksschulwesens, gebracht worden sind. Viele neue stattliche Schulgebäude sind erstanden und durchweg mustergültig eingerichtet. Der Neubau eines Seminars und die Gründung einer Gewerbeschule wird geplant. — Erwähnen wollen wir auch, dass gesteigerte Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Lehrer in einem neuen Prüfungsgesetz zum Ausdruck kamen. Es besteht jetzt eine in zwei Sectionen (für höhere Schulen und für Volks- und Elementarschulen) getheilte Prüfungscommission, in welcher ein Mitglied der Senatscommission für das Unterrichtswesen den Vorsitz führt; die erforderliche Anzahl von Examinatoren ernennt der Senat auf gutachtlichen Bericht der Schuldeputation vorzugsweise aus Vorstehern und ordentlichen Lehrern der bremischen Unterrichtsanstalten auf sechs Jahre. Während früher ein zum Vorsteher ernannter Volksschullehrer nur ein sogenanntes Colloquium zu bestehen hatte, gelten jetzt weitgehende Vorschriften für die Vorsteherprüfung. Das ordentliche Lehrerexamen kann zwei Jahre und muss fünf Jahre nach der Entlassung aus dem Seminar abgelegt werden.

Endlich möchten wir noch auf eine Seite unserer Unterrichtsverfassung hinweisen, die uns der besonderen Beachtung wert erscheint. Sie betrifft die Auseinandersetzung von Kirche und Schule in Sachen des Religionsunterrichts. Vorab sei Folgendes bemerkt: Die evangelischen stadtbremischen Kirchengemeinden besitzen Presbyterialverfassungen; alle wichtigeren Gemeindebeschlüsse aber unterliegen der Bestätigung des Senats. Nach einer Verordnung von 1860 steht es jeder städtischen Pfarrgemeinde frei, auch Bewohner eines anderen Kirchspiels als Mitglieder aufzunehmen, weshalb sich die Bürger im großen und ganzen zu der Gemeinde, bezw. dem Geistlichen halten, dessen Richtung der ihrigen entspricht. Hervorzuheben ist nun, dass der bremische Staat in den von ihm abhängigen Lehranstalten keinen Religionsunterricht verlangt. Der Katechismusunterricht, die Erklärung und Unterweisung in allgemeinen oder die Confessionen scheidenden Glaubenslehren, mithin aller dogmatische Unterricht bleibt den Predigern überlassen, denen die Eltern ihre Kinder zwei Jahre vor der Confirmation nach freier Wahl zuführen. Von der Schule fordert der Staat nur Unterricht in der biblischen Geschichte und Kirchengeschichte.

Die mitgetheilten Aphorismen aus der Geschichte des bremischen Schulwesens, für welche uns das betreffende Werk von Dr. Ritz vielfach Anhaltspunkte bot, mögen ihrem eingangs erwähnten Zwecke genügen. Allerdings ist der Entwicklungsgang ein langsamer gewesen, auch hat es an Perioden des Stillstandes nicht gefehlt; immerhin lässt sich nicht verkennen, dass der Wert einer tüchtigen Schulbildung hier schon frühzeitig gewürdigt worden ist. Wie konnte es auch anders sein in einem republikanischen Staatswesen, das seinen Bürgern ausgedehntere Freiheiten und wichtigere politische Rechte gewährte als monarchische Staaten, wie könnte eine große Handelsstadt es außeracht

lassen, dass die Pflege der geistigen Interessen mit derjenigen der materiellen Hand in Hand gehen muss!

Als helleuchtende Namen in unserer Schulgeschichte haben wir Lüben und Gräfe hervorgehoben. Die Gerechtigkeit gebietet, nachträglich auch noch der Betty Gleim zu gedenken, die hier so segensreich für Frauenbildung und Mädchenerziehung gewirkt hat. Ferner wäre zu erwähnen, dass Herbart während seines hiesigen Aufenthaltes bei dem Bürgermeister Smidt durch Vorlesungen in gebildeten Kreisen das pädagogische Interesse anregte, sowie dass in neuerer Zeit die verstorbenen bremischen Schulmänner Professor Dr. Hertzberg, Professor Schäfer, Director Kippenberg u. a. sich weiteren Ruf erwarben.

Zum Schlusse erübrigt uns, ausführlicher auf die Schulinspectionsfrage zurückzukommen. Wir wiederholen, dass die Verwaltung der öffentlichen Schulen von den betreffenden communalen Behörden (in der Stadt vorzugsweise von der Schuldeputation) geführt wird, während die Leitung des Schulwesens und die Beaufsichtigung der verschiedenen Schulanstalten einer aus vier juristisch gebildeten Senatoren bestehenden Commission obliegt. Die Ernennung der Lehrer geschieht vom Senate, von der Unterrichtscommission oder von den betreffenden Gemeindehörden unter Bestätigung jener Commission.

Als 1873 der Erste Bremische Lehrertag stattfand, war der erste Gegenstand, welcher zur Verhandlung kam: „Die Beaufsichtigung der bremischen Volksschule“. Die aus ca. 200 Lehrern bestehende Versammlung erhob fast einstimmig die Forderung, dass das gesammte bremische Volksschulwesen einem fachmännischen Inspector zu unterstellen sei. Die Angelegenheit wurde auch in der Bürgerschaft verhandelt; i. J. 1876 ersuchte diese den Senat, eine Prüfung der Frage hinsichtlich der Anstellung eines Inspectors für das gesammte Schulwesen zu veranlassen. Die Schuldeputation aber beantragte in ihrem Berichte, bis auf weiteres von der Anstellung eines solchen Beamten abzusehen, da sich unleidliche Mängel unseres Schulwesens nicht herausgestellt hätten, und wies darauf hin, dass in unserm kleinen Gemeinwesen und engen Zusammenleben die Inspectoren entweder nachsichtige Collegen oder rücksichtslose Verfolger kleinlicher Missstände werden könnten. 1884 wurde auf dem 10. Nordwestdeutschen Lehrertage von den ca. 300 anwesenden bremischen Lehrern aufs neue die Einsetzung einer fachmännischen Behörde befürwortet. Trotzdem blieb es beim alten. Ende 1890 aber überraschte der Senat die Bürgerschaft durch die Mittheilung, die Senatscommision für das Unterrichtswesen habe erklärt, das bremische Schulwesen sei so umfangreich geworden, dass die Leitung von den dieser Commission angehörigen Senatoren ohne die Hilfe eines ständigen fachmännischen Beiraths nicht mehr wahrgenommen werden könne. An höheren Lehranstalten waren am 1. April 1891 vorhanden 26 mit 246 Classen, 6302 Schülern und 311 ordentlich angestellten, sowie 51 im Nebenamt und an Privatschulen thätigen Lehrern, während die Zahl der Volksschulen im bremischen Staate damals 61 betrug mit 511 Classen, 26 740 Schülern und 581 Lehrern. Die Bürgerschaft lehnte den betreffenden Senatsantrag ab, auch als derselbe sich zunächst auf einen Beamten für die Volksschulen beschränkte; als der Antrag aber im vorigen Jahre erneuert wurde, bewilligte sie die Anstellung zweier Beamten: eines Schulraths mit einem Gehalte von 7000 Mark, steigend in drei Alterszulagen von fünf zu fünf Jahren um je 1000 Mark bis zu 10 000 Mark, und eines Schulinspectors mit einem Gehalte

von 5500 Mark, steigend in drei Alterszulagen von je 500 Mark in denselben Zeitabschnitten bis zu 7000 Mark, nebst Ruhegehaltsberechtigung für beide. Der Hauptwortführer für die Bewilligung war Realschuldirector C. W. Debbe. Eine Minderheit glaubte die Frage nach der Nothwendigkeit der Anstellung von Schulaufsichtsbeamten verneinen zu müssen, da keinerlei wesentliche Mängel der bisherigen Einrichtung hervorgetreten seien, und da die Gefahr vorliege, dass die unserem ganzen Schulwesen vorzusetzenden Beamten nach einseitigen Grundsätzen störend in die Schulen eingreifen, ihre selbstständige Entwicklung hemmen und die Vorsteher (welche sich mit einer einzigen Ausnahme als Gegner der Neueinrichtung erwiesen) hindern möchten, mit dem bisherigen Erfolge ihres Amtes zu warten. Nach der Verfassung können übrigens diese Aufsichtsbeamten nicht Vorgesetzte der Vorsteher sein; sie sind eine Zwischeninstanz ohne obrigkeitliche Autorität. Gewählt sind: als Schulrath der hiesige Gymnasialdirector Professor Dr. Bulle, als Schulinspector Seminarlehrer Köppe aus Erfurt. Für den letzteren Posten hatten sich 90 Bewerber — darunter vier hiesige Vorsteher — gefunden. Der künftige Schulinspector ist in hiesigen Lehrerkreisen unbekannt, die Wahl des Schulraths aber bietet die Gewähr, dass dem freiheitlichen Geiste, der im großen und ganzen unser Schulwesen beherrscht, kein Abbruch geschehen wird. Was die Volksschullehrer besonders erhoffen, hat jüngst der Bremische Lehrerverein auszusprechen Gelegenheit genommen; vor allem erwarten sie, dass in den wenigen Fällen, wo den bremischen Lehrern ein Avancement geboten werden kann, er seinen ganzen Einfluss dahin geltend machen wird, dass dann in erster Linie die pädagogische Capacität ausschlaggebend ist. Ob alle Wünsche und Hoffnungen, welche die strebsame bremische Lehrerschaft an die Ernennung der beiden Aufsichtsbeamten knüpft, in Erfüllung gehen werden, ob die Neueinrichtung dem bremischen Schulwesen zur wahren Förderung gereichen wird? Thaten mögen reden!

Aus Sachsen. Bertha von Mahrenholtz-Bülow †. Am 9. Januar dieses Jahres starb in Dresden im Alter von 81 Jahren 10 Monaten Frau Baronin verw. von Mahrenholtz, geb. von Bülow, die bekannte eifrige Förderin der Pädagogik Friedrich Fröbels. Sie war — ähnlich wie Bertha von Suttner und Bertha v. d. Lage es sind — eine Aristokratin, die aber ihr Leben nicht in der „üblichen“ Weise verbrachte, sondern in den Dienst einer großen Idee, einer Sache des Volkes gestellt hatte; ohne Bertha von Mahrenholtz-Bülow wäre das Werk Fröbels in Deutschland und anderen Staaten heute gewiss noch nicht so weit gediehen, als dies erfreulicherweise der Fall ist. Durch Wort und Schrift, durch Rath und That hat sie die von ihr als heilsam erkannte Sache gefördert; von ihren Schriften seien nur genannt die „Erinnerungen an Friedr. Fröbel“ (Cassel 1876), „Die Arbeit und die neue Erziehung“ (ebd. 1866 u. sp.), es sind ihrer aber eine stattliche Reihe. Speciell in Dresden half die Baronin zu Anfang der 70er Jahre den „Allgemeinen Erziehungsverein“ und sodann die „Fröbelstiftung“ begründen, von welchen ein vielbesuchtes Kindergärtnerinnen-Seminar unterhalten wird, das durch die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte viel dazu beigetragen hat, dass Kindergärten, Kleinkinder-Bewahranstalten (Kinderhorte oder -Heime etc.) in Sachsen große Ausbreitung gefunden und ganz nennenswerte Fortschritte

gemacht haben. Mit Bertha von Mahrenholtz wirkte am gleichen Orte im gleichen Sinne der durch die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ rühmlich bekannte Dir. Bruno Marquart*) († 10. April 1891); der Anregung dieser beiden ist es zu danken, dass u. a. Wichard Lange und Pfarrer B. Baehring aus Minfeld i. d. Pfalz, ebenfalls noch ein unmittelbarer Schüler Fröbels, in Dresden über und für die Gedanken des thüringischen Pädagogen gesprochen haben. Der Thätigkeit der Baronin von Mahrenholtz-Bülow, dieser begeisterten Anhängerin und Förderin der pädagogischen Ideen Fröbels, ist in d. Bl. von dem hochgeehrten Herausgeber bereits vor 11 Jahren (IV. Jahrg. Dec.-Heft 1881, S. 196) ehrend Erwähnung gethan worden. Der Name dieser wahrhaft „edlen“ Frau wird von allen Verehrern Fröbels allezeit in hohen Ehren gehalten werden und künftig in keinem Lexikon der Pädagogik fehlen dürfen!

F. A. St.

Aus dem Großherzogthum Baden. (Ende Januar.) Das neue Schulgesetz übt nach allen Seiten hin seinen segensreichen Einfluss aus. Es vergeht fast keine Woche, ohne dass nicht Schul- und politische Zeitungen die Nachricht bringen, diese oder jene Gemeinde habe in Würdigung des Satzes, wonach der Schulzwang die Unentgeltlichkeit des Unterrichts bedinge, das Schulgeld aufgehoben. Eine weitere, sehr erfreuliche Folge des neuen Gesetzes ist das Entgegenkommen vieler ländlichen und städtischen Gemeinden bezüglich der Aufbesserung der Einkommensbezüge der Lehrer; unter den Städten, welche in letzter Zeit die Regelung der Lehrergehalte in anerkennenswerter Weise vornahmen, ist vor allen die Curstadt Baden zu nennen. Der Anfangsgehalt definitiver („etatmäßiger“) Lehrer beträgt — bis zum 12. Dienstjahre einschließlich — 2000 Mark, steigend von Jahr zu Jahr um 100 Mark, so dass mit dem 35. Dienstjahre der Höchstgehalt von 3200 Mark erreicht wird.*) Der Gehalt definitiver Lehrerinnen beginnt (bis einschließlich des 12. Dienstjahres) mit 1500 Mark und steigt bis zum 19. und den folgenden Dienstjahren zum Höchstgehalt von 1800 Mark. Ungünstiger gestalten sich die Einkommensverhältnisse der provisorischen Lehrer und Lehrerinnen; das Mindesteinkommen derselben beträgt 1060 Mark. Für $^1/_5$ der dem Dienstalter nach ältesten „Schulgehilfen“ wurde das Einkommen auf 1200 und für $^1/_5$ der nächstältesten auf 1150 erhöht. Merkwürdigerweise wurde als unangenehme Zugabe den curstädtischen Lehrern bei der Gehaltsregulirung eröffnet, dass sie die „gesetzliche Wochenstundenzahl“ von 32 Lehrstunden — excl. der Correcturen — zu ertheilen hätten. Diese Eröffnung ist um deswillen auffallend, weil selbst die meisten ländlichen Gemeinden von dieser „gesetzlichen“ Bestimmung im Interesse ihrer Schulen absehen.

Das Gesetz hat die Pflichtstundenzahl als Maximum angesetzt; es stellt jedoch den einsichtigen Schulbehörden anheim, je nachdem ein Lehrplan für einfache oder erweiterte Schulen ihrem Schulwesen zu Grunde liegt, bezw. anderweitige örtliche Verhältnisse maßgebend sind, Modificationen eintreten zu lassen. Ein Deputat von 32 Lehrstunden, excl. Correcturen, reibt bei den eminenten Ansprüchen, die der „Normallehrplan“ für die badischen Volksschulen

---

*) S. „Paedagogium“ IV. Jahrg. S. 584 (Juliheft 1882).

stellt, vor der Zeit die Kraft der gewissenhaften Lehrer auf und beeinträchtigt die Gesundheit der Schüler; ein Lehrermietling dagegen hält, wie man sagt, „die Stunden ab“ und schädigt dadurch die moralische Bildung der Jugend. Dies ist unsere Ansicht. — Bei dieser Gelegenheit sei noch eine wunde Stelle im badischen Schulwesen erwähnt. Es ist auffallend, dass in einem Staate, den man mit allem Recht „Schulstaat“ nennen kann, in welchem Volk und Regierung so großes Verständnis für die Forderungen der modernen Pädagogik zeigt, noch so mancher Zopf abgelebter Zeiten zu finden ist. Einer der schlimmsten ist die übermäßige Verwendung der „Schulgehilfen“ im öffentlichen Schuldienste. In keinem deutschen Staate findet man solch eine große Zahl von „nichtetatmäßigen Lehrern“ wie in Baden. Wir brauchen den Nachtheil dieser unerfreulichen Erscheinung, die lediglich auf übel angebrachter Sparsamkeit beruht, in einer pädagogischen Zeitschrift nicht näher nachzuweisen und wollen blos die Hoffnung aussprechen, dass dieser Übelstand, zu dessen Beseitigung die Gesetzgebung der letzten Jahre schon einiges Wenige gethan hat, gründlich behoben werde.

Das neue Schulgesetz überlässt den größeren Städten die Regelung der Lehrergehalte; der Staat hat nur darüber zu wachen, dass die staatlich gewährleisteten Bezüge den betr. Lehrern der Städte bezahlt werden. Es ist daher sehr anerkennenswert, dass die Städte die Lehrergehälter zeitgemäß erhöhen. Bei Pensionirungen erhalten jedoch die Stadtlehrer nur die Pension von dem ihrem Alter zukommenden staatlichen Gehalt (Maximalgehalt 2200 Mark), während die übrigen Staatsbeamten die Pension nach dem zuletztbezogenen Einkommen berechnet erhalten. Dieses Missverhältnis brachte der wackere Obmann des Lehrervereins, der über die Schul- und Lehrerinteressen treue Wacht hält, bei einer Audienz, die der Lehrervereinsvorstand bei S. K. H. dem Großherzoge hatte, zur Sprache. Der lehrerfreundliche Monarch versprach, auch diese Missstimmung unter einem Theile der badischen Lehrerschaft beseitigen zu helfen. Wir zweifeln nicht, dass der edle Sinn der städtischen Bürgerschaften auch in der gedachten Hinsicht zu Gunsten der Lehrer Wandel schaffen wird.

Um nach dieser Abschweifung wieder zu den erfreulichen Erscheinungen im badischen Schulleben zurückzukehren, sei noch erwähnt, dass — außer Baden — auch andere Städte, wie beispielsweise Offenburg, infolge des neuen Schulgesetzes die Gehaltsregulirung ihrer Lehrer vorgenommen haben.

Das Interesse an der Schule ist durch das neue Schulgesetz unzweifelhaft im Volke aufs neue belebt worden. Hiervon zeugt vor allem die politische Presse, welche — namentlich die freisinnige — mit erfreulicher Entschiedenheit gegen alles auftritt, was mit der modernen Pädagogik und deren Forderungen im Widerspruch steht. In neuester Zeit bot zu einem energischen Proteste die Besetzung einer vacant gewordenen Kreisschulrathsstelle durch einen Theologen ungesuchten und wolbegründeten Anlass. Dass der neuernannte Kreisschulrath, ehe er die betreffende Stelle erhielt, Lehrer (Professor) an einem Gymnasium war, ändert nichts an der Sache und nichts an seiner Theologeneigenschaft, zumal derselbe außer dem theologischen kein weiteres Examen abgelegt hat; ebenso ist nicht bekannt, dass er literarisch oder auf eine andere Weise sich die Förderung der Pädagogik, speciell der Volksschul-Pädagogik hätte angelegen sein lassen. Ein Blatt behauptet — und bis jetzt

ist dieser Behauptung noch kein officielles Dementi gefolgt —, dass die Oberschulbehörde mit betr. Kreisschulrathsstelle hausiren gegangen sei. An einen tüchtigen und erfahrenen Lehrer habe die Oberschulbehörde, wie dies in Bayern, Sachsen und anderen Staaten seit Jahren geschehe, nicht gedacht. — Durch die Besetzung der in Rede stehenden Stelle durch einen Theologen ist die badische Volksschullehrerschaft sehr enttäuscht worden. Man hatte, gestützt auf ein Ministerwort, gehofft, das neue Schulgesetz werde auch in gedachter Beziehung erlösen, allein „es hat nicht sollen sein". Ob mit Recht oder Unrecht — wollen wir nicht untersuchen und die Beurtheilung den geehrten Lesern überlassen — wurde in politischen Zeitungen behauptet, dass der Oberschulrath in betr. Sache noch den überlebten Standpunkt einnähme, wonach die Theologie zu allen Dingen „die Verheißung" habe und die Superiorität eo ipso über die Schule, d. h. die Lehrer, besitze. Auffallend ist es, dass zu gleicher Zeit, als der Oberschulrath mit betr. Kreisschulrathsstelle „hausiren" ging, von einem hochansehnlichen Mitgliede des Oberschulrathes, dem allgemein hochgeschätzten Oberschulrath Dr. von Sallwürk, eine den Nagel auf den Kopf treffende, ausgezeichnete Abhandlung erschien, in welcher u. a. der Fachaufsicht das Wort in überzeugendster und unwiderlegbarster Weise geredet wird. Am Schlusse derselben sagt er: . . . „Es ist jetzt eine weitere Anstrengung erforderlich (seitens des Lehrers — D. E.), welche eine Vertiefung und Erweiterung seiner (des Lehrers — D. E.) pädagogischen Einsicht anstreben muss. Ist diese erreicht und bis zu einem gewissen Grade wirksam geworden, dann wird der Staat nicht mehr im Zweifel sein, wem er die Schulaufsicht in die Hände legen soll, und auf diesem Wege wird man endlich zu dem gelangen, was die Nation selbst mit allen Mitteln erstreben muss: dass die Erziehung des künftigen Geschlechts im ganzen Umfange von den berufenen Erziehern geleitet wird."

Nach diesen Worten und in Hinsicht auf die Besetzung der betr. Kreisschulrathsstelle durch einen Theologen scheint der circa 3500 Lehrer zählende badische Volksschullehrerstand noch nicht die „Vertiefung und Erweiterung seiner pädagogischen Einsicht" zu besitzen, nicht ein Einziger unter 3500; dies ist kein lobendes Zeugnis für den badischen Lehrerstand, vielmehr ein Armutszeugnis sondergleichen, das allerdings diametral den Lobeserhebungen des Unterrichtsministers über denselben in den jüngsten Kammerverhandlungen gegenübersteht. Woher aber ein Theologe die „Vertiefung und Erweiterung seiner pädagogischen Einsicht" gewonnen hat, etwa aus der Apokalypse, den 5 Büchern Mosis, dem hohen Lied Salomonis u. a., — das ist ein Geheimnis des badischen Oberschulrathes, in dem, nach Vorstehendem zu urtheilen, die bekannte zwei Seelentheorie in Bezug auf „Fachaufsicht" zu herrschen scheint. Wir lesen hie und da in nichtbadischen Blättern, dass in Baden die Fachaufsicht bestehe. Dies ist, mit Verlaub zu sagen, nicht wahr; kein einziges Volksschul-Aufsichtsamt in Baden ist mit einem Volksschullehrer, direct der Volksschulpraxis entnommen, besetzt; der Oberschulrath besteht aus Philologen, Theologen und Juristen, die Kreisschulvisitaturstellen sind mit Theologen, Philologen und Reallehrern besetzt; die Volksschullehrer und mit ihnen die wahrhaft liberalen Vertreter des Volkes verlangen aber namentlich für die Besetzung der Kreisschulrathsstellen tüchtige und erfahrene Volksschullehrer. Wie wir hören, wird die erwähnte Besetzung der Kreisschulraths-

stelle durch einen Theologen zu einer Interpellation in der Kammer führen, da, wie in der Tagespresse ausgeführt wurde, es den Volksvertretern nicht einerlei sein könne, in welchen Händen die Volksbildung ruhe. —

Seit 1. Januar hat sich den zwei bisher in Baden bestandenen „Schulzeitungen“ (der „Badischen Schulzeitung“ [Vereinsorgan] und der „Neuen Badischen Schulzeitung“) noch ein „Badischer Schulbote“ gesellt, redigirt von dem seitherigen Redacteur der „Neuen Badischen Schulzeitung“, Herrn Hauptlehrer Erhardt in Handschuhsheim-Heidelberg, während die „Neue Badische Schulzeitung“ Herr Hauptlehrer Rödel in Mannheim leitet. Da diese drei Schulzeitungen im Geiste der modernen Schule redigirt werden, so zweifeln wir nicht, dass sie ein gutes Theil dazu beitragen werden, den badischen Lehrern „eine Vertiefung und Erweiterung in der pädagogischen Einsicht“ beizubringen. —

Wie im „Pædagogium“ wiederholt erwähnt wurde, sind die badischen Volksschullehrer in ihrer Gesammtheit im „Allgemeinen badischen Volksschullehrerverein“ fest geeint, zum Ärger der Ultramontanen und Conservativen. Erstere versuchten mit „groß' Macht und viel List“ diese Einigkeit, durch welche die badische Lehrerschaft hauptsächlich ihre Erfolge erzielte, durch Empfehlung der Gründung „katholischer Lehrervereine“ zu stören, wobei sie in taktloser Weise den thatkräftigen, allgemein hochverehrten Obmann des „Allgemeinen badischen Volksschullehrervereins“ verunglimpften. Es ist eine erhebende Erscheinung, wie die badische Lehrerschaft treu und unentwegt diesen Unkenrufen widersteht und fest zusammenhält.

Schließlich wollen wir noch berichten, dass am 21. Januar der „Verein unständiger Lehrer zu gegenseitiger Unterstützung in Krankheitsfällen“ in Mannheim seine neunte Jahresversammlung abhielt. Nach den Berichten über dieselbe erlangte im Jahre 1888 genannter Verein von S. K. H. dem Großherzoge die „Körperschaftsrechte“ und besteht aus 740 ordentlichen Mitgliedern. Im vergangenen Vereinsjahre zahlte der Verein an erkrankte Mitglieder die namhafte Unterstützungssumme von 1927 Mark — darunter einzelne Unterstützungen von 280 und 400 Mark — die größte bis dato geleistete Beihilfe. Der Monatsunterstützungsbetrag belief sich seither auf 40 Mark, der pro 1893 auf 50 Mark erhöht wurde. Das reine Vermögen des Vereins beläuft sich auf 4625 Mark, inclusive eines Reservefonds von 1600 Mark. Der Jahresbeitrag beträgt pro 1893 drei Mark. Seit dem Bestehen des Vereins hat er an erkrankte Mitglieder 9888 Mark ausbezahlt und dadurch manche Noth gelindert. Nach den bisherigen gesetzlichen Bestimmungen wurde ein „unständiger Lehrer“ außer Gehalt gesetzt, wenn er länger als sechs (dann acht und zuletzt wieder sechs) Wochen krank war. Das neue Gesetz enthält auch in dieser Beziehung eine humanere Bestimmung, indem es die betreffende Frist auf 13 Wochen festsetzt, die aber unter „besonderen Billigkeitsgründen“ auf sechs Monate verlängert werden kann. Durch diese Bestimmung ist dem in Rede stehenden Verein eine außerordentliche Erleichterung und Unterstützung geworden; die Hilfe desselben tritt nämlich nur dann ein, wenn die gesetzlich bestimmte Frist verstrichen ist. Der Verein wurde 1883 auf Anregung und Betreibung von Dr. Meuser in Mannheim und des ehemaligen Lehrers Malsch dortselbst gegründet; infolge seines humanen und segensreichen Wirkens besitzt er die volle Sympathie des ganzen Lehrerstandes und seiner Freunde. Möge

er fernerhin segensvoll weiterwirken, wie bisher, als Wahrzeichen für den Spruch: „Einigkeit macht stark.“

Aus Preußen. Seit dem 6. December vor. Jahres beschäftigt die politischen Kreise und die Volksschullehrerschaft unseres Landes ein „Gesetzentwurf, betr. die Verbesserung der Volksschulen und des Diensteinkommens der Volksschullehrer“. Mit dieser Vorlage beabsichtigt der Minister Bosse, wie die „Pädag. Zeitung“ sich ausdrückt, „die preußische Volksschule aus den Bahnen einer schul- und bildungsfeindlichen Politik herauszuziehen.“ Damit hat es folgende Bewandtnis.

Am 26. Mai 1887 trat ein Gesetz in Kraft, dessen Hauptgedanke darin bestand, dass nicht mehr — wie bis dahin — die Schulaufsichtsbehörden, sondern für Landschulen die unter dem Einfluss des Großgrundbesitzes stehenden Kreisausschüsse bezw. Provinzialräthe, für Stadtschulen die Bezirksausschüsse zu entscheiden haben, ob die von den Schulaufsichtsbehörden geforderten Leistungen für Volksschulen zu gewähren sind oder nicht (versteht sich: nur in Ermangelung des Einverständnisses der in Anspruch genommenen Gemeinden). Jenes Gesetz, gewöhnlich in abgekürzter Form das „Schulleistungsgesetz“, von bösen Zungen aber das „Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Schulräthe“ genannt, hatte zur Folge, dass in den meisten derjenigen Fälle, in denen die Gemeinden sich für unfähig oder abgeneigt erklärten, den auf Befürwortung der Departements-Schulräthe von den Regierungen gestellten Anforderungen zu entsprechen, eben einfach — nichts geleistet wurde, wofür es manchmal auch das Schul-Nichtleistungsgesetz genannt wurde. Der Minister Bosse folgt nicht den Spuren seines Vorgängers von Gossler, in dessen Amtszeit der Erlass jenes Gesetzes fällt und der nachher, als er die traurigen Wirkungen desselben erkannte, den vergeblichen Versuch unternahm, den Gemeinden „das Gewissen zu schärfen“; er denkt deshalb an die Beseitigung des famosen Nichtleistungsgesetzes. Natürlich wollen die Mehrheitsparteien davon nichts wissen; der vorgelegte Entwurf dürfte also kaum als Gesetz das Licht der Welt erblicken. Welche Folgen das aber haben müsste, kann man ungefähr daraus entnehmen, dass die Regierung in den Motiven der Vorlage sich zu dem Ausspruch genöthigt gesehen hat, sie sei nicht im Stande, „in den armen, einer Hebung des Schulwesens am meisten bedürftigen Gegenden neue Schulen oder Lehrerstellen gegen den Widerspruch der Gemeinden zu gründen, selbst wo sie mit ihren Zuschüssen die Kosten decken will“. Unter solchen Umständen glaubt die königliche Staatsregierung sich zu der Erklärung verpflichtet, dass es ihr bei der Fortdauer derartiger Verhältnisse unmöglich sei, „den jetzigen Bildungsstand des Volkes zu erhalten“. Es muss weit gekommen sein, wenn von so hoher amtlicher Stelle solche Bekenntnisse für unumgänglich gehalten werden. Welch düstere Anschauungen müssen in jenen Kreisen herrschen, von denen die Motive des Gesetzentwurfes behaupten, dass sie „vielfach bestrebt“ sein würden, „jede andere communale Aufgabe eher zu erfüllen, als irgend etwas für die Schule zu thun.“ Welche wuchtige Anklage liegt in der auf Grund bisheriger Erfahrungen ausgesprochenen Befürchtung, dass die Kreisausschüsse und Provinzialräthe die Gemeinden in solchem Bestreben schützen würden!

Etwas Gutes mag es ja freilich auch haben, wenn die bildungsfeindlichen Elemente in Gemeinden, Kreisausschüssen und Provinzialräthen der Begründung neuer Classen und Lehrerstellen widerstreben — der Lehrermangel wird dann nicht allzu fühlbar! Schon ist er da, und er nimmt sicher von Jahr zu Jahr an Umfang zu. Man hat berechnet, dass, wenn jede zur Zeit erledigte Lehrerstelle in Preußen besetzt und alle Schulclassen mit zur Zeit mehr als 70 bezw. 80 Schülern auf eine normale Besuchsziffer herabgesetzt werden sollten, über 20000 Lehrer mehr vorhanden sein müssten.

Diesem schweren Übelstande gegenüber fehlt es freilich keineswegs an Vorschlägen zur Abhilfe. Die Lehrer meinen, man solle das Lehramt begehrenswert machen, indem ihre amtliche, finanzielle und gesellschaftliche Stellung verbessert werde. Aber diejenigen, welche das Geld für eine solche Radicalcur hergeben sollen, lachen darüber und drücken die Hand auf den Beutel. Die Regierung thut das Menschenmögliche durch Gewährung von Unterstützungen bezw. Prämien an Präparanden und Präparandenbildner; allein es nützt wenig. Das „Militär-Wochenblatt“ — kindlich-unbefangen, wie in solchen Dingen immer — wärmt den schon i. J. 1885 vom Prinzen Hohenlohe-Ingelfingen und ein Jahr später von dem berühmten „Historiker“ von Treitschke gemachten Vorschlag, die Lehrerstellen mit ausgedienten Unterofficieren zu besetzen, wieder auf; doch das ist so dumm, dass es niemand ernst nimmt. Und so bleibt es denn einstweilen beim Lehrermangel!

Daran werden auch die frommen Bemühungen des Blattes mit dem falschen Namen aus der Schönhauser Allee in Berlin*) nichts ändern. Dieses Pastorenblättlein will bekanntlich die Lehrer zu seinem „Christenthum“ bekehren, wird zu diesem Zweck von den Freunden der „inneren Mission“ unterstützt, hat sich neuerdings auch einen tüchtigen Helfershelfer in dem Pastor von Bodelschwingh verschrieben. Unter des letzteren Mitwirkung veranstaltete sein Herausgeber kürzlich wieder eine der bekannten Collecten, um die Kleinigkeit von 24000 Mark aufzubringen, damit das Blatt sein elendes Leben weiter fristen und die heidnischen Lehrer zu dem politisch-reactionären „Christenthum“ bekehren möchte, dessen Hauptkennzeichen in pharisäischer Selbstgerechtigkeit und fanatischer Verketzerung anderer besteht.

Inzwischen schickt sich die freisinnige Lehrerschaft an, einen engeren Zusammenschluss der innerlich verwandten, äußerlich aber noch in zwei Heerhaufen getrennten Elemente herbeizuführen. Der Leipziger Lehrerverein hat den Vorschlag gemacht — unter Zugrundelegung bestimmter Bedingungen — dass die allgemeine deutsche Lehrerversammlung und der deutsche Lehrertag sich vereinigen möchten. Schon haben die beiderseitigen Ausschüsse den Vorschlag geprüft und sich entschlossen, zu Ostern eine Zusammenkunft einzelner Beauftragter zur Vorbesprechung zu veranstalten. Hoffentlich ist auf beiden Seiten soviel Weitblick und hochherzige Gesinnung vorhanden, dass eine Einigung erzielt wird. Die Lehrerschaft Preußens würde es sicherlich mit Freuden begrüßen; denn sie hat längst erkannt, dass das Nebeneinanderbestehen der genannten Vereinigungen nicht mehr zu rechtfertigen ist. Den Verhandlungen über diese Angelegenheit wird anscheinend

*) Der Verfasser meint die sogenannte „Deutsche Lehrerzeitung“ des früheren Pastors, jetzigen Geschäftsmannes Zillessen.

in den Lehrerkreisen des ganzen Deutschen Reiches mit großem Interesse entgegengesehen. Und das mit Recht! Es würde eine tiefe Verstimmung erzeugen, wenn diesmal der Einigungs-Versuch wieder scheiterte, wie es in den siebziger Jahren schon einmal der Fall gewesen ist. —ö—

Videant consules! Es ist ein erfreuliches Zeichen, dass endlich die Überfüllung der Universitäten abnimmt. Eine vergleichende Tabelle der beiden letzten Semester — Sommer und Winter 1892 — ergibt folgendes Resultat: Die Gesammtzahl aller Studirenden in Deutschland betrug im Sommer 27 565, im Winter 462 weniger, nämlich 27 107. Die kath.-theologische Facultät ging von 1080 auf 1020 herunter; die evang.-theologische von 3840 auf 3601; jene hatte also 60, diese 239 weniger. Auch die medicinische Facultät hatte 318 weniger, nämlich 7988 gegen 8306 im Sommer. Nur die juristische und die philosophische Facultät hatten Zuwachs, diese 80, nämlich 7525 gegen 7455 im Sommer, jene 74, nämlich 6969 gegen 6895. Diese Ziffern reden eine hoffentlich recht weithin gehörte Sprache: Sat, satis, superque noch immer!

Und betrachten wir die einzelnen Universitäten, so finden wir, dass Freiburg im Sommer viel mehr als im Winter besucht wurde: 1305 zu 998, dass dagegen Berlin (über 500), Halle, Leipzig und Würzburg im Winter mehr Zuspruch hatten. Auch München und Kiel wurden im Sommer etwas mehr aufgesucht. Wenn man nun gleichzeitig durch den preußischen Justiz-Kalender erführt, dass am 1. October 1891 im ganzen preußischen Staate vorhanden waren: 3702 Land- und Amtsrichter und Staatsanwälte, 1833 Assessoren und 2960 Referendare — und am 1. October 1892: 3739 Lands- und Amtsrichter und Staatsanwälte, 1827 Assessoren und 2949 Referendare, so ergibt sich, dass nach abgelegter Staats-Prüfung der Jurist noch ca. 10 Jahre bis zur Anstellung warten muss.*) Schon jetzt kommen von den genannten 1827 Assessoren zwei aus dem Jahre 1883!, acht aus 84, 23 aus 85, 87 aus 86, 237 aus 87, 262 aus 88, 269 aus 89, 319 aus 90 und 343 aus 91. Da nun im ganzen nur 3527 etatmäßige Land- und Amtsrichterstellen vorhanden sind, so kann man sich kein erfreuliches Bild von der Zukunft dieser Herren machen. Thatsächlich sind auch aus dem Jahre 88 nur 19, aus 89 nur 1, aus 90 nur 3 aus 91 noch gar keiner zum Richter befördert. Und wenn man die Zahl der Ärzte in Berlin übersieht, welche nach dem Medicinal-Kalender 1615 Ärzte und 132 Zahnärzte beträgt, von denen 855 noch nicht ein Einkommen von 3000 Mark haben — bei genauer Betrachtung der Verhältnisse sind es noch ca. 150 mehr — so kann man nur dringend wünschen, dass von Semester zu Semester die Abnahme der Studirenden sich vergrößern möge. Haus und Schule haben dafür zu sorgen, dass alle Elemente, die nicht hinsichtlich ihres geistigen und materiellen Vermögens für eine lange Reihe von Jahren sicher gestellt sind, von dieser Laufbahn abgehalten werden. Denn das erfordert das Interesse des Staates und der Gesellschaft.

C. Venediger.

*) Vergleiche Monatsschrift für deutsche Beamte. Monatsschrift S. 29. 17. 2. S. 32.

Aus der Schweiz. Heute ein weiterer — und vorläufig abschließender — Beitrag zur Geschichte der Bemühungen um „Bundesunterstützung“ für die Volksschule. In Sachen derselben sind nicht weniger als drei ausführliche Eingaben an Bundesrath und Bundesversammlung gelangt — die erste von Seiten der aarganischen „Cantonallehrerconferenz“ bereits im September vor. J. Diese verlangt geradezu „Erlass eines eidgenössischen Schulgesetzes“ und bekennt sich auch zu den unvermeidlichen Folgen eines solchen, indem sie sagt: „Als logische Nothwendigkeit ergibt sich aus der Bundesunterstützung der Volksschule auch die Bundesaufsicht über sie. Und da die Competenzen des Bundes, in das Volksschulwesen hineinzuregieren, ohne klare gesetzliche Bestimmungen, die eine irgendwie geartete Inspection näher präcisiren, bestritten werden dürften, so liegt die Nothwendigkeit legislatorischen Vorgehens klar zutage. Wir können uns nicht denken, dass eine bloße jährliche Berichterstattung der Cantonsregierungen darüber, wie sie die Bundessubsidien an ihre Volksschule verwendet haben, den Bundesbehörden genügen könnte.“ Das dürfte den Bundesbehörden nicht genügen — erlaube ich mir dazu zu bemerken*) —, und sie haben es bereits bewiesen, dass es ihnen nicht genügt: es gibt heute schon eine Art eidgenössischer Schulinspectoren, nämlich die „Experten“ für die gewerblichen Bildungsstätten, die (nach einem Bundesbeschluss v. J. 1884) mit Beiträgen aus der eidgenössischen Staatscasse unterstützt werden. Man wird vielleicht untersuchen, ob und wie sich diese Einrichtung auf das Volksschulwesen übertragen ließe. — Die Aargauer wünschen aber nicht blos ein Gesetz für die Volksschule im engeren Sinne. „Auch das Obligatorium der bürgerlichen Fortbildungsschule“ — sagen sie — „drängt sich dem Schulmann, dem Patrioten, dem Politiker als fast unabweisbare Forderung der nächsten Zukunft auf. In einem eidgenössischen Schulgesetz wäre die Möglichkeit geboten, auch dieser Seite einer vernünftigen, zeitgemäßen Forderung unseres Volksschulwesens gerecht zu werden, und eine finanzielle Unterstützung der Civilschule**), die den schweizerischen Referendumsbürger unmittelbar für die Aufgaben, die seiner harren, vorbereitet, zu reguliren.“***) Ich möchte nun aber statt des „auch“ (mit dem diese Meinungsäußerung beginnt) ein „zunächst“ setzen. Es ist ja so: die Kinderschule bietet die regelrechte Grundlage für alle Bildung, und für die Grundlage sollte man immer zuerst sorgen. Allein eben diese Sorge, die Entscheidung über das, was gethan oder gelassen werden soll, steht dem stimmfähigen Bürger zu; wenn dieser nicht die gehörige Einsicht besitzt, so kann die beste, die gerechteste Sache verworfen werden (und ist schon — wie oft! — verworfen worden). Also wünsche ich (was ich ebenfalls in der früher erwähnten schweizerischen Zeitung geäußert) eine Bürgerschule, die — wenn's nun einmal Gemeinden und Cantone nicht können — der „Bund“ unterhalten soll. Diese Bürgerschule müsste ihrem Charakter nach freilich etwas anderes sein als eine „Fortbildungsschule“ im gewöhnlichen Sinne, oder als der von 13 Cantonen betriebene, in mehr-

*) In der Neuen Züricher Zeitung v. 12. Nov. 1892.

**) Der Name ist dem französischen „instruction civique“ entlehnt; man meint eine Bürgerschule im eigentlichen Sinne.

***) Die Fassung dieses Satzes lässt es äußerst dringlich erscheinen, dass nicht blos in den gewünschten Bürgerschulen, sondern ganz besonders auch in den Lehramtsschulen wacker Deutsch gelernt werde.

facher Beziehung unwürdige Dressircurs*) für die Recrutenprüfung. Und die Hauptfächer der Fortbildungsschule — Vaterlands-, Verfassungs-, Gesetzes-, Volkswirtschaftskunde — sollten auch an den gewerblichen (beruflichen) Bildungsanstalten jeder Art gelehrt werden, sowie an allen höhern Mittelschulen und Lehrerseminarien. Mehr noch: an den Hochschulen sind besondere staatswissenschaftlich-volkswirtschaftliche „Seminarien" einzurichten und von den Landesbürgern sämmtlicher Facultäten pflichtgemäß zu besuchen. Denn — wie man genugsam weiß — die umfassendste Gelehrsamkeit bürgt nicht für politische Reife, und der Doctorhut hat im Wesen nichts gemein mit der Bürgerkrone.

Die zweite der erwähnten Eingaben ist eine im November bekannt gewordene „Denkschrift" des „Schweizerischen Lehrervereins", der „Société pédagogique de la Suisse romande" und der „Conferenz schweizerischer Schulmänner in Zürich". In dieser umfangreichen Schrift werden als die Ziele, welche man mit Bundeshilfe zu erreichen gedenkt, bezeichnet: genügende Anzahl von Schulen in allen Cantonen — allenthalben gesund genährte und gekleidete Kinder — Vermeidung überfüllter Classen — die besten Lehrmittel und Werkzeuge auch für das ärmste Kind — Ausstattung aller Schulen mit den nöthigen (wirklich nur mit den nöthigen?) Lehr- und Veranschaulichungsmitteln — Fürsorge für schwachsinnige und verwahrloste Kinder — woleingerichtete Fortbildungsschulen (welche die Einsicht in die socialen und bürgerlichen Rechte und Pflichten vermitteln sollen) — bessere berufliche Ausbildung der Mädchen — Ausbildung der Lehrer „in richtiger Weise" — „ökonomische Besserstellung" der Lehrer (der Lehrer soll in eine Lage kommen, die ihn „von drückenden Sorgen befreit" und es ihm gut möglich macht, „seinem Amte ganz zu leben", „für seine Fortbildung zu sorgen", „mit Lust und Liebe zu arbeiten"). Man sieht: das sind weitgehende und verschiedenartige Ziele — wie man sie mit Bundeshilfe zu erreichen gedenkt, davon spricht die „Denkschrift" nicht. Auf „Bundesschulinspectoren" jeder Art verzichten die Absender derselben. Sie wünschen — erklären sie am Schlusse — „die Hilfe des Bundes in Anspruch zu nehmen ohne die Zuthat lästiger (!), die Empfindlichkeit (!) und das Misstrauen weckender Bedingungen. Wir möchten darum nicht vorschreiben, für welche einzelne Zwecke die Bundesunterstützung zu dienen hat; wir wollen uns zufrieden geben, wenn sie zur Hebung der staatlichen Volksschule verwendet, wenn den Bundesbehörden hierüber der Ausweis geleistet wird". (Und wie denkt man sich diesen „Ausweis"?) — Die dritte, „kurz motivirte Eingabe" der Berner Lehrerschaft erklärt, „das Gesuch des schweizer. Lehrervereins unterstützen" zu wollen. Dementsprechend arbeitet sie denn auch mit ähnlichen Mitteln wie die „Denkschrift"; neue Gründe oder Anträge entwickelt sie nicht — außer dass sie im einzelnen bestimmt verlangt, der Bund solle dort, wo es Gemeinden und Cantone nicht können, u. a. auch für „Kinderkrippen, Kleinkinderschulen, Jugendhorte, Schulgärten, Feriencolonien" sorgen. Und charakteristisch sind ohne Zweifel die beiden Sätze: „Das auf seine Freiheit und seine Institutionen so stolze Schweizervolk besoldet seine Volksschullehrer, wie es seiner unwürdig

*) Dauer in den 13 Cantonen verschieden: 30 bis 75 Stunden: in 7: 40 bis 48 Stunden.

ist.“ Die „Vermittlung der allgemeinen Volksbildung“ hat bisher „einzig den vielfach unvermögenden Gemeinden und Cantonen obgelegen, und der Bund hat dabei den reichen*) und theilnahmslosen Zuschauer gespielt“. —

Wie es mit den Aussichten der redlichen Ringer um Unterstützung der Volksschule durch die Eidgenossenschaft als solche steht, habe ich bereits im December-Heft theilweise angedeutet. Heute sei nur noch auf zwei arge Feinde der Sache hingewiesen; eigentlich zwar ist es nur einer: der Ultramontanismus in beiden Kirchen. Hören wir zuerst Rom. — Ein Mann nicht ohne wissenschaftliche Bildung, Redacteur Winiger vom „Vaterland“, hat vor etlichen Monaten im „Pius-Verein“ des Cantons Luzern über die „Schulfrage“ referirt und sich der Hauptsache nach folgendermaßen ausgelassen: Die Frage stellt sich so — confessionelle oder confessionslose Schule? Für uns ist der Standpunkt ein gegebener; wir wollen die confessionelle, die christliche Schule. Das Schulwesen ist allerdings Sache der Cantone; aber die Bundesverfassung fordert, dass der Unterricht genügend, obligatorisch und unentgeltlich sei, sowie das er unter ausschließlich staatlicher Leitung stehe und die religiöse Freiheit nicht verletzt werde. Mit „so weitherzigen Bestimmungen“ ist man neuerlich nicht mehr zufrieden in gewissen Kreisen. Der „heutige Zug der Zeit“ geht auf die vollständig confessionslose Schule. „Neuestens“ haben eine Anzahl „Lehrer und Pädagogen“ die Frage bezüglich Bundesunterstützung an Primarschulen und „Centralisation“ des Schulwesens erörtert. Wir aber müssen entschieden eine Einmischung des Bundes in unser Schulwesen ablehnen, „als Anhänger der cantonalen Selbstbestimmung (als „Cantonesen“ und Bundesfeinde, meint der Herr) und als Gegner der Entchristlichung der Volksschule (als Römlinge, meint der Mann des „Vaterlands“), die mit den Bundesschulmeistern einziehen würde.“ „Bundesgeschenke und -Unterstützungen sind zu fürchten. Mögen wir auf der Hut sein bei einer allfälligen Gesetzesvorlage.“ — So der Antrag der päpstlichen Schweizergarde. Und — „unterstützt!“ rufen die „Evangelischen“. Mit hämischer Schadenfreude meldete das christlich Ziller'sche „Evang. Schulbl.“**) (in No. 44 d. v. J.), dass die Bürgerschaft der Stadt Bern die Einsetzung eines städtischen Schuldirectors verworfen, ihn (den Director) „mit dem stattlichen Mehr von 1283 Stimmen erschlagen“ habe. „Möge — heißt es dann weiter — der eidgenössische Schulvogt eine kräftige Lehre daraus entnehmen!“

Aber — er wird dereinst da sein, der „eidgenössische Schulvogt“, und dann dreinfahren wie Christus bei der Tempelreinigung, und „Römische“ wie „Evangelische“ gleichermaßen hinausfegen. — Heute allerdings ist seine Stunde noch nicht gekommen. Harren wir seiner, aber nicht unthätig — bereiten wir ihm den Weg!

---

*) Wie wenig reich der „Bund“ ist, konnte man aus den jüngsten Verhandlungen in der Bundesversammlung ersehen.

**) Die „Schweiz. Blätter für erziehenden Unterricht“, die mit den „Blättern für die christliche Schule“ (jetzt „Evang. Schulbl.“) in gleichem Schritt marschirten, haben sich seit 1892 merkwürdigerweise mit der „Schweiz. Lehrerzeitung“ verbunden. Ob das „Evang. Sch.“ hingehen und desgleichen thun wird? (B.) Das wird von der Haltung der „Schweiz. Lehrerz.“ abhängen, nämlich davon, ob diese es mit den Ultramontanen und „Evangelischen“ hält, wie z. B. die deutsche Lehrerzeitung von Zillessen, dem alten Freunde und Gesinnungsgenossen Ziller's. (R.)

Aus der Fachpresse.

45. Pädagogik und Politik (ADL. 1892, 41). Etliche beachtenswerte Kernsätze: Die beiden Wissenschaften finden in der Ethik einen Vereinigungspunkt. — Die Glieder der Gesellschaft sind den Vorstellungen des Einzelnen vergleichbar. — Individualpsychologie und Socialpsychologie greifen ineinander, und aus dem Studium beider erwachsen dem Pädagogen und Politiker die Regeln für eine naturgemäße Förderung individueller und gesellschaftlicher Entwickelung. — Schule und Staat, Erziehungskunst und Staatskunst können nicht beliebig Kräfte schaffen; es ist deshalb in beiden Fällen falsch, Kräfte niederzuhalten, die man besser untereinander, oder mit denen man sich verbinden sollte. — Pädagog und Politiker müssen wissen, dass die Empfänglichkeit der Menschen sich abstumpft, dass man deshalb von öfters angewandten Formen und Mitteln nicht dauernd dieselben Wirkungen erwarten darf. — In einem entwickelten Gesellschafts- und Staatsleben wird sich der Einfluss der Gesammtheit, der Einfluss der Bestrebungen der hohen Politik auf die gesammte Pädagogik immer geltend machen.

46. Die naturgemäße Lebensweise und die heutige Erziehung (R. Frank, Ref. 1892, 49). Die Überschrift stimmt nicht ganz zu dem, was folgt. Das soll uns jedoch nicht hindern, die guten Gedanken des Verfassers anzuerkennen, so z. B. wenn er die als herrschende Kaste sich geberdenden Wissenschafter (vornehmlich die „classischen" Philologen) „Geistesbureaukraten" nennt — oder als einzig sicheren Grund der einzig möglichen „Weltverbesserung" die „Selbstreform" bezeichnet.

47. Schule und Pädagogik im Jahre 1892 (E. v. Sallwürk, ADL. 1893, 1). Von der Moral des Jahres 1892. Dieses hat das „unglaubliche Gesetz" des Grafen von Zedlitz gebracht und damit einerseits gelehrt, was „man" mit der Schule will (sie soll „ein Nutzgarten sein, in dem die confessionelle Kirche sich behaglich ansiedelt") — andererseits gemahnt zur Besinnung auf das, was noththut: Wir müssen „eine pädagogische Instanz schaffen". Diese wird gebildet von „den Trägern der pädagogischen Wissenschaft, und solche müssen alle diejenigen sein, welche mit der öffentlichen Erziehung zu thun haben. Sie müssen einen lückenlos gegliederten Stand bilden, den der Staat für diese Zwecke erziehen muss, wie er sein Heer heranzieht, das seine äußeren Güter schützt. Vor diese Instanz muss jede Frage der öffentlichen Erziehung gebracht werden." Diese Instanz aber lässt sich nicht schaffen „ohne die kräftigste Regung von Seiten der Lehrer selbst." Und „diese Regung darf nicht in Thesen oder Resolutionen bestehen, sondern in eifriger Arbeit an uns selbst" (Vertiefung und Erweiterung der pädagogischen Einsicht). „Die Pädagogik soll uns nicht blos eine Anweisung dazu sein, wie man die Jugend ohne zu großen Druck zum Lernen bringen kann; sie soll uns auch lehren, was von menschlichem Wissen für die Erziehung der Nation wertvoll ist, wie es im Geiste der Jugend zu einer geschlossenen Anschauung zusammengearbeitet werden muss, und wie aus der Lehre Überzeugung, aus der Gewöhnung Charakter, aus der Einsicht Entschließung erwächst."

48. Zum Jahreswechsel (W. Weidemann, Hann. 1893, 1). Verf. „will die Höhenpunkte in den Erlebnissen des vergangenen Jahres in drei Bildern andeuten, die sich als Schlachtfeld, als Friedhof und als Ackerfeld bezeichnen ließen". Er meint die „Zedlitziade", die Comenius-Feier und den

Lehrertag zu Halle, und weiß diese „drei Bilder“ mit wenigen Worten treffend zu kennzeichnen.

49. Streifzüge (F. Schäffer, Rep. 1892/3, IV). Unter den „Beutestücken“ sind etliche aufhebenswerte Dinge: „Wer ist im Grunde der wahre Bürger der idyllischen Welt? Ein edler und gebildeter Geist, welcher, mit reiner Empfänglichkeit begabt, die Reize der Natur auf sein Gemüth wirken lässt.“ — „Jeder Zwiespalt zwischen Vernunft und Herz ist ohne weiteres verwerflich.“ — „Die aufklärenden Beobachtungen und Wahrheiten, welche die eindringende Naturforschung und Vernunft zutage fördert, vermögen es am wenigsten, den denkenden Menschen unglücklich zu machen. Der Natur ist durch die Naturkunde von ihrer beseligenden Schönheit nichts geraubt worden.“

50. Über Aufgabe und Umgestaltung der Fortbildungsschule (Rücklin, F. 1892, Ia). „Der Fortbildungsunterricht wird wol die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Voraussetzung haben“; aber Quelle seines Stoffes: berufliches Leben, staatliche und gesellschaftliche Verhältnisse, in die der Schüler sich einleben soll. „Arbeitszeit und Unterrichtszeit werden von einer höheren sachkundigen Autorität zwischen Geschäft und Schule billig zu vertheilen sein.“ Der Unterrichtsplan hat „nicht blos die technische Leistungsfähigkeit des künftigen Arbeiters, sondern die gesammte Welt- und Lebensanschauung des künftigen Staatsbürgers ins Auge zu fassen“. „Zu diesem Zwecke wird der Fortbildungsunterricht zu einem eigenen Gebiet der Unterrichtswissenschaft erhoben und als solches erforscht und ausgestaltet werden müssen.“ Das erfordert „Lehrer, welche den Unterricht der Fortbildungschüler als eine Hauptaufgabe ihres beruflichen Lebens betrachten. Nur von solchen kann eine vollendete Neugestaltung unseres Fortbildungsschulwesens verwirklicht werden“.

51. Einige ketzerische Gedanken über den geographischen Unterricht (A. Blumentritt, Geo. 1892/3, III. IV.). Die „Ketzereien“ sind nicht schlimm, denn sie betreffen zum größten Theile nur nebensächliche Dinge, meistens sogar nur Worte — und sie sind schlimm, denn sie verlangen die Einprägung bedenklich vieler Namen — und sie sind sehr schlimm, denn sie fordern (für die Karten) häufige Verwendung der „Haarschrift“ und „punktirten Haarschrift“ an der man sich blind guckt. — Es stehen aber auch etliche „rechtgläubige“ Sätze da: 1. Alle geogr. Namen, die in der Schule genannt werden, sollen sich nicht nur auf den Schulkarten vorfinden, sondern auch auf allen eine gleichwertige Bedeutung besitzen. (Herstellung der Einheitlichkeit wäre Sache eines geographischen Congresses oder einer Zusammenkunft von Mittelschullehrern: Geographen und Naturhistorikern. „Da müssten Normalkarten approbirt werden, deren Nomenclatur dann den Verfassern von Lehrbüchern und Atlanten als Richtschnur gelten sollte.“ Besonders dringlich zu wünschen Normalkarten von den Alpen, von Asien, Afrika, Amerika, Australien). — 2. „Der Kartograph verfügt im Saharagebiete über genügenden Raum, um die vorzüglichsten Karawanenstraßen, welche das Mittelmeergebiet mit dem Sudan verbinden, anzudeuten.“ — 3. Die „Völkerkunde“ soll fleißiger getrieben werden, in höheren Schulen mittels eines „geographisch-ethnographischen Lesebuches“, welches, von einem Kundigen verfasst, Länder und Leute „aller Zonen“ in ihrer Eigenart vorführt.

Herr Dr. Felix Stoerk, ordentl. Professor der Rechte an der Universität Greifswald, hat seine am 27. Januar in der Aula der genannten Hochschule gehaltene Festrede zum Geburtstag des deutschen Kaisers im Druck erscheinen lassen. Dieselbe führt insbesondere die Nothwendigkeit einer politischen und staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Nation aus. Es freut uns, dass diese wichtige und dringliche Angelegenheit, die wir bereits vor vielen Jahren in diesen Blättern nachdrücklich betont haben, endlich in den höheren Gesellschaftskreisen Anklang findet.

Die „Monumenta Germaniae Paedagogica“, herausgegeben von Karl Kehrbach, Verlag von A. Hofmann & Comp. in Berlin, haben ihren XIV. Band vollendet. Derselbe enthält die „Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher“.

Die „Mittheilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte,“ herausgegeben von Karl Kehrbach, Verlag von A. Hofmann & Comp. in Berlin, sind zum Abschluss des II. Jahrganges gelangt.

Die „Monatshefte der Comenius-Gesellschaft“ haben mit ihrem 4. Hefte den I. Band vollendet. In Commission bei R. Voigtländer in Leipzig.

Als neuer Beitrag zur Comenius-Literatur ist kürzlich in A. Helmich's Buchhandlung (Bielefeld) ein Heft von 46 Seiten (Preis 75 Pfennige) erschienen, welches eine Festrede über das Verhältnis des großen Pädagogen zu den wichtigsten Schul- und Erziehungsfragen der Gegenwart von Dr. Wilhelm Rohmeder in München und eine Abhandlung über das pädagogische System des Comenius von dem Berliner Rector R. Rissmann enthält. Die Namen beider Verfasser bürgen für gediegene Arbeit.

Unser ausgezeichneter Mitarbeiter Dr. H. Morf hat im XXXI. Neujahrsblatt der Hilfsgesellschaft von Winterthur eine größere Abhandlung unter dem Titel „Volksbildung und Volksschule in geschichtlicher Beleuchtung“ (87 Seiten, Winterthur bei Ziegler) veröffentlicht, welche jedem Bildungsfreunde reichen Genuss bieten wird.

Die „Bilder aus der Geschichte für Knabenbürgerschulen“ von Tupetz (Verlag von F. Tempsky in Wien und Prag) haben die Approbation des k. k. österr. Unterrichts-Ministeriums erlangt, und die Verlagshandlung erklärt sich bereit, den Herren Fachlehrern auf Verlangen Probeexemplare gratis und franco zu übersenden.

Die Jugendzeitung: „Für die Jugend des Volkes“, monatlich ein Heft, Preis jährlich 80 kr., Herausgeber und Redacteure Franz Mariner und Adalbert Martin in Mödling bei Wien, hat ihren II. Jahrgang begonnen. Laut den höchst beifälligen Beurtheilungen der österr. Schulblätter hat sich das Blatt bereits viele Freunde erworben, und der sehr billige Preis desselben wird hoffentlich seiner weiteren Verbreitung Vorschub leisten, umsomehr, als die Herausgeber mit jeder Nummer Besseres bieten.

Seit Neujahr erscheint unter dem Titel „Stenographische Correspondenz“ eine Monatsschrift zur Förderung der Gabelsberger'schen Stenographie in der geschäftlichen Praxis, insbesondere im Handel und Verkehr; verantwortlicher Redacteur Josef Jahne in Wien, VI. Millergasse 3, Verwaltung und Expedition Vinc. Zwierzina in Wien, I. Nibelungengasse 13. Preis jährlich fl. 1.50.

Recensionen.

Joh. Adolf Herzog, Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage. Zürich 1892, Caesar Schmidt. 153 Seiten. Preis 1 Mk. 60 Pf.

Neben vielen unbedeutenden und wertlosen Erzeugnissen der pädagogischen Presse unserer Zeit kann diese Schrift als eine beachtenswerte Erscheinung bezeichnet werdeu, da in ihr ein vielseitig gebildeter und selbstständig denkender Schulmann das gesammte öffentliche Unterrichtswesen einer gründlichen Kritik unterzieht und eingehende Vorschläge zu einer durchgreifenden Verbesserung desselben entwickelt. Hiermit ist zugleich gesagt, dass das vorliegende Buch zur Gattung der Reformschriften gehört, für welche zwar durch ihre große Menge das Interesse bedeutend abgestumpft ist, immerhin aber noch Empfänglichkeit erwartet werden darf, solange von einem „neuen Curs“ im Schulwesen trotz vielen Redens noch wenig Erbauliches zu bemerken ist.

Was will nun Herr Herzog? Als Postulat stellt er zunächst folgenden Satz auf: „Wir brauchen wieder für die gesammte Jugend eine gemeinsame Schule von deren Anfang an bis zum Abschluss der obersten Stufe, mit einheitlichem Lehrstoff und mit Ausschluss aller Bifurcationen und Berufsschulen.“ Diese gemeinsame Schule soll in ihrem unteren Theile, der die Primar- oder allgemeine Volksschule ausmacht, die einzige öffentliche Bildungsanstalt für die gesammte Jugend einer Nation sein. Dann aber — in den mittleren und oberen Abtheilungen — soll sie nur einen Theil der weiteren Bildung, nämlich die der gesammten Jugend auch noch ferner nöthige allgemein gleiche Erziehnng zum Menschen und Bürger besorgen, während der andere Theil, die Fachbildung, von den daneben herlaufenden Berufsschulen gepflegt werden soll. „Solange jemand eine Fachschnle besucht, ist für ihn auch die gemeinsame obligatorisch.“ Dies gilt für die gesammte Studienzeit vom 12. oder 14. Lebensjahre an bis zur Absolvirung der Mittel-, Hoch- und Fachschulen aller Art. Auf der Mittelstnfe werde etwa $^2/_5$ der Studienarbeit für bisherige Lehrgegenstände, $^1/_5$ für neu hinzukommende, bisher nicht gebürend beachtete Fächer von allgemeinem Werte und $^2/_5$ für das Fachstudium in der Berufsschule zu verwenden sein; auf der obersten Stufe würde etwa noch $^1/_4$ oder $^1/_5$ der Zeit der gemeinsamen Schule, dagegen $^3/_4$ oder $^4/_5$ der Berufsschule gehören. „Das Gesammtmaß der Studienarbeit darf auf keinen Fall größer werden, als es bis jetzt war, und es dürfen auch die Berufsstudien keine Verkümmerung erleiden.“

Die Motive zu diesen Vorschlägen ergeben sich aus den Missständen der gegenwärtigen Schuleinrichtung und den hieraus entstehenden Conflicten. An die Primarschule stellt man nicht selten die Anforderung, dass sie auf eine Fach- oder Mittelschule vorbereite; die erweiterte Volksschule oder auch die Unterabtheilung der Mittelschule soll dem Handwerke, der Landwirtschaft, der Eisenbahn, der Post, dem Handel u. s. w. brauchbare Leute liefern; das Gymnasinm soll allen Facultäten der Universität nach Wunsch vorarbeiten, wobei die allerverschiedensten Anforderungen erhoben werden. Und die Universitäten selbst vermögen kaum noch die fortwährend steigenden Anforderungen an die Fachstudien mit den Aufgaben der rein wissenschaftlichen Arbeit und freien Geistesentwickelung in Einklang zu bringen. Das Brotstudium gewinnt

immer mehr die Alleinherrschaft und führt doch nicht zu einer genügenden Berufsbildung. „Das bestehende Examenwesen bewirkt, dass sich die Großzahl der Theologen, Juristen, Lehrer nicht einmal auf ihren Beruf, sondern auf das Examen vorbereiten. Nachher arbeiten sie mit dem Wenigen, was nach dem Herkommen für Ausübung ihres Berufes erforderlich ist und was sie oft erst in der Praxis selbst lernen.“ Im ganzen geht Verfasser auf eine vereinfachte, aber gründlichere Geistesbildung und eine tiefere Gemüths- und Charakterbildung, zugleich aber auch auf eine praktischere und zweckmäßigere Berufsbildung aus, ein Ziel, das ohne gründliche Reform nicht erreichbar sei. „Anders geht es nicht, als dass ein Theil des Unterrichtsstoffes ganz ausgestrichen oder in die Berufsschulen hinüberverlegt wird.“ Gleichwol will Verfasser nicht plötzlich das Bestehende umstürzen, sondern es nur allmählich umgestalten und verjüngen. Zuerst soll die Lehrerbildung und die Volksschule den Forderungen der Pädagogik gemäß reformirt werden: ist dies geschehen, dann „ist die Zeit gekommen zur Umgestaltung der Mittel- und Hochschulen. Dann soll es für die künftigen Lehrer wie für die Theologen, Mediciner, Juristen, Techniker und Künstler nur eine einzige gemeinsame Bildungsstätte geben, neben welcher die besonderen Berufsschulen herlaufen.“

Man wird nicht in Abrede stellen können, dass hier ein echt pädagogischer Geist das Wort führt. Die entschiedene Betonung der eigentlich erziehlichen Elemente im Bildungswesen gegenüber der bloßen Abrichtung ad hoc, das unbedingte Eintreten für die allgemeine Volksschule, die weise Beachtung der Grenzen der Leistungsfähigkeit des werdenden Menschen, die Fortführung der allgemeinen Bildung bis zur höchsten Stufe des gesammten Studiums, die Vorsicht in der Durchführung des entworfenen Planes, der stets festgehaltene Blick auf das Ganze der Bildungsarbeit und der bürgerlichen Gesellschaft, das alles sind deutliche Anzeigen, dass wir es hier nicht mit einem unreifen, einseitigen und voreiligen Projectmacher zu thun haben, wie es deren in unseren Tagen recht viele gibt. Besonderen Wert legt Referent auf die vom Verfasser vertretene Idee der ununterbrochen bis zur höchsten Stufe fortlaufenden Allgemeinbildung neben der Fachbildung, während man sonst nur allzuoft die oberflächliche Phrase vernimmt, jene müsse abgeschlossen sein, wenn diese beginne, und insbesondere müsse das Lehrerseminar sich nur der Fachbildung widmen. Als ob nicht gerade die Blüte der Allgemeinbildung: das tiefere Eindringen in die classischen Werke der Nationalliteratur (der poetischen wie prosaischen) und in die bedeutendsten Systeme der Philosophie, ferner die pragmatische Erfassung der Weltgeschichte und des socialen Lebens, ein verständnisvoller Kunstgenuss, selbst eine rationelle Gymnastik und so manches andere eine größere Reife des Individuums voraussetzte, als die Fachbildung!

Was freilich die äußere Durchführung des hier entworfenen Planes betrifft, nach welchem jeder, der über die Primarschule hinaus nach weiterer Bildung strebt, ununterbrochen bis zum Abschluss seiner Studien gleichzeitig an zwei von einander völlig getrennte Schulen gewiesen wird, so dürften sich unüberwindliche Schwierigkeiten geltend machen. Wol lässt sich denken, dass die beiden einander gegenüber selbstständigen Bildungsanstalten durch eine höhere Instanz veranlasst werden könnten, ihre Arbeitszeit derart festzustellen dass den Schülern der Besuch beider ermöglicht und überhaupt ein friedliches Nebeneinander gesichert wäre. Allein offenbar würde dieses Nebeneinander überhaupt nur in einigen Großstädten stattfinden können, in solchen nämlich, wo Schulen jeder Art, also allgemeine Mittel- und Hochschulen, polytechnische Institute, Ackerbau-, Forst-, Berg-, Seemannsschulen, Lehrerseminare, Gewerbeschulen u. s. w. factisch vorhanden sind oder doch errichtet werden können. Es müsste mit einem Worte das gesammte Bildungswesen, von der Unterstufe abgesehen, an wenigen Punkten centralisirt werden, so dass außer einigen Schulstädten das ganze Land von mittleren und höheren Bildungsanstalten entblößt würde. Wäre eine solche Einrichtung auch möglich, wünschenswert wäre sie schwerlich, da sie einer allseitigen Circulation des Bildungsstromes hinderlich werden müsste. Es wird also doch immerhin die Verbindung der allgemeinen mit der beruflichen Bildung festzuhalten, beziehentlich anzustreben

sein, wobei die im vorliegenden Buche enthaltenen Ideen und Rathschläge keineswegs ihren inneren Wert verlieren, wenn ihnen auch nicht der äußere Ausdruck gegeben werden kann, den der Verfasser befürwortet.

Jedenfalls wird es kein denkender Schulmann oder Schulbeamter unnütz finden, diesem Buche ein ernstes Studium zu widmen. Es enthält im Rahmen einer umfassenden Schulrevue zugleich eine Reihe sehr schätzenswerter specieller Ausführungen über besonders wichtige Punkte, z. B. über Lehrerbildung, über Schulbücher, über das staatliche Schulregiment u. s. w. (Wenn möglich, werden wir an einer anderen Stelle dieser Blätter ein paar Proben solcher Ausführungen bringen, weil sie Missstände beleuchten, die wir zwar schon längst und wiederholt charakterisirt und bekämpft haben, die aber noch immer fortbestehen und daher nach wie vor zum Widerspruch reizen.)

Dass das Buch im Einzelnen auch schwache Stellen enthält, möge ebenfalls durch ein paar Beispiele dargelegt werden. „Die Religion ist lediglich ein Product des Gemüthes, und weder der Verstand noch die Phantasie haben einen Theil an ihr“ (S. 65). Diese Ansicht ist bei einer gründlicheren Analyse des Wesens der Religion unhaltbar. „Also theilen wir der Volksschule den Gesang, der Mittel- und Hochschule den musikalischen (Instrumental-) Unterricht zu“ (S. 119). Soll in der Mittel- und Hochschule der Gesang nicht gepflegt werden? — Dass ferner auf der Unterstufe der Volksschule, d. i. volle zwei Jahre lang, nicht geschrieben, sondern nur gesprochen werden soll, und zwar ausschließlich im heimatlichen Dialekt, auch nicht mit Ziffern gerechnet werden soll (S. 121 u. 123), ist eine Übertreibung an sich richtiger Forderungen.

Doch nun nur noch ein paar allgemeine Bemerkungen. Was ist der eigentliche Grund der immerwährenden Reformversuche auf dem Gebiete der Schule? Wir antworten: die Missachtung der Pädagogik, welche Missachtung theils den inneren Verfall, also die Reformbedürftigkeit der Schulen verschuldet hat, theils einer wilden und wüsten Projectmacherei freie Hand gibt. Weil die Ideen und Pläne der Meister des Schulwesens noch immer nicht durchgedrungen und verwirklicht, ja, wo sie schon Boden gefasst hatten, wieder verdrängt worden sind, und weil das heutige Geschlecht, ein großer Theil der jüngeren Lehrergeneration eingeschlossen, so gut wie nichts weiß von den bahnbrechenden Leistungen der Vergangenheit: so meint man, es müsste ein neuer Curs gesucht und eingeschlagen werden, und Hunderte von Schul- und anderen Männern treten mit unreifen Reformprojecten hervor, während sie besser thäten, erst ein Jahrzehnt lang zu den Vätern der Pädagogik in die Lehre zu gehen. Diese Väter sind noch lange nicht veraltet, sondern nur zurückgedrängt von ideenlosen Strebern und oberflächlichen Praktikanten. Wir würden sicherlich viel weniger Reformgeschrei hören, wenn sich nicht ein großer Abfall von den Altmeistern der Pädagogik vollzogen hätte, wenn nicht die Unwissenheit zur Gewohnheit geworden wäre, und sich nicht die Blinden als Wegweiser aufspielen dürften, sobald es ihnen gelingt, auf Schleichwegen ein Stückchen Macht und Einfluss zu erlangen. Das eigentliche Fachelement spielt ja in unserem Schulwesen die allerbescheidenste Rolle. Es gibt keine Corporation, in der dasselbe frei discutiren und maßgebende Beschlüsse fassen könnte; und dass die Stimme einzelner hervorragender Pädagogen noch etwas vermöchte, wie es vordem der Fall war, ist bei der naseweisen Oberflächlichkeit der heutigen Kraftgenies und der Alleinherrschaft der patentirten Schulherren ausgeschlossen. Da ist es freilich kein Wunder, dass das Bedürfnis einer Reform immer größer, die Möglichkeit derselben immer geringer wird. Nur soll man nicht meinen, dass etwas auszurichten sei, solange der Unverstand in der Macht sitzt und die Einsicht ohnmächtig ist; man soll aber auch nicht meinen, dass die Reformen auf ein neues Licht warten müssten, alte Weisheit aber entbehrt werden könne. Wenn man den Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg und ähnlichen bahnbrechenden Geistern folgen wollte, dann hätte man auf lange Zeit Reformideen genug und man brauchte nicht auf neue Propheten zu warten und den superklugen Einfällen armseliger Epigonen zu lauschen. Während wir also von allem Reformgeschrei, das die Namen der Heroen übertönt, eher Schaden als Nutzen erwarten, geben wir gern zu, dass Schriften wie die vorliegende wenigstens das Gute haben

können, zur Wiederbelebung eines ernsten Studiums der Pädagogik beizutragen. D.

Wessel, Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. I. Theil: Mittelalter. II. Theil: Neuzeit. Gotha 1892, Perthes. Preis 4 Mk. 80 Pf.

Wessels Lehrbuch enthält eine Neuerung, die Nachahmuug verdiente. Es erzählt im Anhange unter dem Titel „Zeittafel" das in aller Kürze, im Auszug, was das Werk ausführlich bietet. Eine Wiederholung größerer Partien ist dem Schüler so in höchst bequemer Weise ermöglicht. Auch sonst sorgt der Verfasser, dass die Geschichte festhafte. Er gliedert den Stoff nach inneren Beziehungen, die Überschriften der einzelnen Theile sind wie Themata stilisirt, inhaltreich, z. B. ist die Regierung Lothars von Sachsen und Konrads III. zusammengefasst unter dem Titel: „Die Übermacht der kirchlichen Ideen zur Zeit Bernhards von Clairvaux", die Regierung Jakobs I. und Karls I. unter dem Titel: „Der politisch-kirchliche Absolutismus der ersten Stuarts" und gegliedert in die drei Abschnitte: 1. Die erstarkende Macht des englischen Parlaments. 2. Die Erhebung der schottischen Presbyterianer. 3. Die Niederlage des absoluten Königthumes. Solche lehrreiche Winke für die Erfassung des inneren Zusammenhanges enthalten auch die „Überblicke" und „Rückblicke". Hervorgehoben muss endlich werden, dass das Buch Wessels kleine Kärtchen enthält, z. B. Oberitaliens zur Zeit Barbarossas, so gezeichnet, dass sie der Schüler leicht an die Tafel entwerfen kann. Sie sind also kein Ersatz eines historischen Schulatlasses, sondern verfolgen andere Zwecke. Da das Buch für die Prima eines Gymnasiums bestimmt ist, so sind Sagen, Anekdoten etc. ausgeschlossen; auch die Form der Darstellung entspricht dem gereifteren Alter der Schüler. Manchem freilich wird sie doch große Schwierigkeit bereiten, denn gar leicht wird sich der Satzbau nicht einprägen, umsomehr als auch die Zeilen ziemlich eng gedruckt sind, der Druck also das Lernen kaum unterstützen wird. W.

Böttcher, Geschichtlich-geographischer Wegweiser für das Mittelalter und die neuere Zeit. Leipzig, Teubner. Preis geb. 4 Mk.

Das vorliegende Nachschlagebuch orientirt über die Lage von ca. 4000 geschichtlich merkwürdigen Orten in eigenartiger Weise. Ein Beispiel wird sie veranschaulichen. „Altenburg südlich von Leipzig, fast westlich von Dresden, welches an der Elbe, ostsüdöstlich von Leipzig liegt, östlich von Weimar, welches an der Ilm, westsüdwestlich von Leipzig liegt. Die Lage des gesuchten Ortes wird also durch drei Punkte bezeichnet, deren Lage wieder mit Rücksicht auf einen Ausgangspunkt bestimmt wird. Der Verfasser nennt diese Methode die „beschreibende". Für im allgemeinen schwer (wegen nicht charakteristischer Lage an einem Flussknie oder an der Mündung eines Stromes etc.) bestimmbare Orte hat diese Methode der Ortsbestimmung ihr Gutes; für viele Orte kaum, für alle im Buche genannten gewiss nicht. Wozu einen Schüler in Böttchers Art über die Lage so bekannter Orte wie z. B. Wien so aufklären: „Wien an der Donau oberhalb der Mündung der March, und fast westlich von derselben, nicht weit vom 48° n. Br. und nördlich von demselben; südöstlich von Prag; östlich von Linz, welches an der Donau, südlich von Prag liegt; südwestlich von Krakau, welches an der Weichsel, östlich von Prag liegt; westnordwestlich von Budapest, welches an der Donau, südsüdwestlich von Krakau liegt; südsüdöstlich von Dresden und von Berlin, östlich von München, welches südsüdwestlich von Dresden und von Berlin liegt. Dresden liegt südsüdöstlich, fast südlich von Berlin" (S. 359). Der Leser merkt aus diesem Beispiele zugleich, dass der Verfasser manchmal auch mehr als zwei oder drei Orientirungspunkte zu Hilfe nimmt; freilich warum so viele, warum nicht noch mehr, warum gerade diese, ist dem Referenten nicht klar geworden. Ebensogut könnte ja die Lage Wiens mit Rücksicht auf südlich von Wien gelegene Orte bestimmt werden (z. B. Graz, Triest, die dem Schüler kaum weniger bekannt sein werden als z. B. Linz oder Krakau). W.

Napp, Über Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realschulen. 2. Auflage. Breslau, Wirt. XXIV u. 144 Seiten. Preis 1 Mk. 50 Pf.

Gesunde Ansichten über die Ziele und die Methoden des geographischen Unterrichtes an Gymnasien und Realschulen, wenn auch nichts Neues. So ließe sich das den Anfänger rasch orientirende Büchlein charakterisiren. Es will selbst nicht mehr sein. Die behandelten Themen sind: Die Geographie als Wissenschaft und in der Schule, die Auswahl und Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Unterrichtsstufen, die Methoden, insbesondere die des Kartenzeichnens, endlich die Hilfsmittel dieses Unterrichtszweiges. Bei der Erläuterung des letzteren fällt auf, dass der Verfasser, der doch die Literatur so erschöpfend anführt, über ganz bekannte Lehrbücher, z. B. über Voigt, Jaenicke, Ruge nicht aus Autopsie urtheilt, sondern gesteht, sie nicht zu kennen. W.

Spengler, Der deutsche Aufsatz. Wien, Konegen. 48 Seiten. Preis 1 Mk.

Die Broschüre, geschrieben von einem jüngeren österreichischen Gymnasiallehrer, der sich durch eine literargeschichtliche Monographie bereits einen geachteten Namen erworben hat und dem es mit seinem Berufe ernst ist, entwirft als Einleitung ein Bild der Schüleraufsätze. Das Bild ist grau in grau gemalt und nichts weniger als erfreulich. Die Ursachen, warum der Lehrer trotz besten Wissens und Wollens keine günstigeren Resultate erziele, findet der Verfasser zuerst in den sogenannten Instructionen, die ein Scheinunterrichten bedingen. Mathematisch weist Spengler nach, dass der Lectüre, dem Hauptfactor bei der Stilbildung, eine geradezu lächerlich kleine Anzahl Stunden zur Verfügung stehe; darum sein Ruf nach Sichtung und Beschränkung des Lehrstoffes. Die zweite Ursache findet er in der Art unserer Lesebücher, die, auf der Unterstufe encyklopädisch, auf der Oberstufe rein literarisch, auf keiner aber Stilmuster für Schülerarbeiten bieten. Spengler betont hier einen wunden Punkt. W.

Sprockhoff, Einzelbilder aus der Physik. Die wichtigsten physikalischen Erscheinungen des täglichen Lebens und die gewöhnlichsten Gegenstände des täglichen Gebrauches in Wort und Bild. 2. vollständig umgearbeitete Auflage. Mit über 100 Abbildungen. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 96 Seiten. Preis 70 Pf.

In kurzen Abschnitten bespricht der Verfasser die in der Natur und im Hause vorkommenden wichtigsten Erscheinungen physikalischer Art und erklärt dieselben in der bei ihm bekannten und präcisen und klaren Weise. Das Büchlein wird überall dort, wo ein eingehender physikalischer Unterricht nicht möglich ist, gute Dienste leisten. Die zahlreichen guten Abbildungen helfen dem Verständnisse in ausreichender Weise nach. Das Büchlein ist in jeder Hinsicht empfehlenswert, der Preis billig. C. R. R.

Carl Ströse, Oberlehrer am herzogl. Friedrichs-Realgymnasium in Dessau, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie in höheren Lehranstalten. Unterstufe. Mit 20 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Dessau, Verlagsbuchhandlung von Paul Baumann. IV u. 49 Seiten. Preis 60 Pf.

In einer vom gewöhnlichen Gange abweichenden Weise ist dieser Leitfaden geschrieben; im ganzen macht er den Eindruck, als ob der Verfasser ein Repetirbuch anlegen wollte, so schematisch sind manche Partien abgefasst, und insbesondere fällt der Mangel eigentlicher Beschreibungen auf. Hie und da ist der Versuch gemacht, durch die Schüler die Merkmale der Objecte herausfinden zu lassen. Nur einzelne typische Formen sind etwas genauer besprochen. Dem Lehrer, der mit diesem Leitfaden arbeiten soll, fällt jedenfalls ein großes Feld der Selbstthätigkeit zu, was nur anerkennenswert genannt werden kann, und ebenso kann er ohne gute Objecte nichts ausrichten, weil er die

Schüler sonst auf das im Leitfaden nur Angedeutete nicht aufmerksam machen kann. Eigenthümlicherweise sind bei einigen Vogelgruppen Bestimmungstabellen eingefügt. Warum nur bei diesen? Recht zu loben ist der Vorgang, die Besprechung der einzelnen Thierabtheilungen mit dem den Schülern bekanntesten Thiere einzuleiten. Die niederen Thierkreise sind auch für die Unterstufe gar zu kurz abgethan; so ist der Maikäfer der einzige Repräsentant der die Jugend so sehr interessirenden Insecten, von einer Spinne, einem Krebse ist keine Spur zu finden, und diese wären wichtiger als die Seesterne und die Seeanemone. Recht gut ist der Überblick und die Zusammenfassung. Die Ausstattung ist gut und so auch die Abbildungen. Doch welchen Zweck erfüllen manche Bilder von Thieren, die mit Zahlen oder Buchstaben an den einzelnen Körpertheilen bezeichnet sind, wenn im Texte keine Erklärung für die Schüler vorhanden ist? C. R. R.

Derselbe, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie an höheren Lehranstalten. Oberstufe. Mit 128 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Dessau, Verlagsbuchhandlung von Paul Baumann. IV und 180 Seiten. Preis 1 Mk. 80 Pf.

Sowie desselben Verf. Unterstufe weicht auch dieses Buch von der landläufigen Behandlung ab. Eine Fülle von Material ist in demselben aufgespeichert, indem eine Menge von Arten bei den einzelnen Thierabtheilungen aufgezählt sind; aber nur sehr sparsam sind dabei Notizen, welche auf die Gestalt oder die Lebensweise u. dgl. Bezug nehmen. Soll der Lehrer all dieses Material auch nur annähernd bewältigen, so reicht er mit Zeit und Kraft in einem Jahre nicht aus, und die Schüler können nicht all das aufnehmen. In den Vergleichungen und Zusammenfassungen ist eine Fülle von beachtenswerten Thatsachen zusammengetragen, und sind diese Partien der Glanzpunkt des Werkes. Überall ist auf die neuesten Forschungen und Entdeckungen gebürende Rücksicht genommen. In einem Anhange wird die Verbreitung der Thiere und eine vergleichende Übersicht der wichtigsten Körperwerkzeuge durchgenommen. Den Schluss bildet eine in anatomischer und physiologischer Hinsicht sehr gründlich ausgearbeitete Somatologie des Menschen, in welcher auch hygienische Winke bei den einzelnen Organen beigefügt erscheinen. Die Ausstattung des Werkes ist sehr anerkennenswert, der Druck und die Holzschnitte rein. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Locke, Rousseau und die gegenwärtige Schulreform.

*Eine pädagogische Studie von Dr. **Ad. Sütterlin**-Straßburg i. E.*

(Schluss.)

Gegenüber der ablehnenden Haltung gegen die alten Sprachen tritt in der Reformbewegung das Verlangen nach einer eingehenderen Behandlung der Muttersprache, des Deutschen, auf. Dies kann auffallend erscheinen, aber es müssen doch irgendwo sich bedeutende Mängel gezeigt haben beim Unterricht im Deutschen, sonst hätte man gar nicht darauf kommen können, mehr Unterrichtsstunden für die eigene Sprache zu verlangen. Der Zweck des Unterrichts ist überall klar, mag er nun so oder so ausgedrückt werden*): Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift, Kenntnis unserer Literatur. Die Mittel dazu sind des öfteren, u. a. von O. Jäger (hum. Gymn. S. 47) genauer aufgeführt vom Lesenlernen bis zur Lectüre der Iphigenie. In dieser Beziehung fordert die Reformbewegung nichts Neues. Woran liegt es denn, dass der Unterricht in der Muttersprache neuerdings so stark betont wird und dies selbst in einem Beschluss der Berliner Conferenz zum Ausdruck gelangt? „Auf den Unterricht im Deutschen ist unter allen Umständen der größte Nachdruck zu legen, die Stundenzahl, soweit thunlich, zu vermehren, vor allem aber die Vervollkommnung des deutschen Ausdrucks in allen Lehrstunden und insbesondere bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen zu erstreben.“ Wenn man das alles schon längst getrieben und gehabt hat, so kann es nur an den Ausführungen der auf dem Papier stehenden Aufgaben gefehlt haben.**) An sich ist es ja gewiss ein erfreulich Zeichen, dass dem

*) Vergl. dazu: Schiller, Handbuch S. 256 ff., wo mehr als eine ganze, enggedruckte Seite Literatur über den Unterricht im D. angeführt wird.

**) „Das Ziel ist überall erreicht worden, wo der Unterricht ein guter war“, heißt es bei Ziegler, und O. Jäger S. 46: „wenn jeder Lehrer nach Kräften ein reines Deutsch spricht“; ferner Schiller a. a. O. S, 257: „wenn jeder Lehrer jede Stunde mittelbar zu einer deutschen macht, und wenn er selbst vor allem überall ein gutes Beispiel gibt und sich eines durchaus musterhaften Sprechens befleißigt.“ — Aber an wie vielen Orten ist das alles wirklich der Fall? Wie viel gute Lehrer des Deutschen gibt es? So darf man ja wol fragen, wenn man's selbst erlebt hat, dass ein Lehrer sich beklagte, er wisse nicht, was er mit den deutschen Stunden in Quinta anfangen solle, und dann gelegentlich noch eine für lateinische Grammatik verwendete. Wie viele Lehrer ferner befleißigen sich, im Unterricht ein musterhaftes Deutsch zu

Unterricht in der Muttersprache mehr Gewicht beigelegt wird, und der Wert dieses Unterrichtes wird auch nirgends unterschätzt. „Die deutsche Stunde muss die schönste sein“, so klingt es gleichmäßig aus beiden Lagern. Und so hat auch schon Locke gemeint, der § 167 sagt: „Das, denke ich, wird mir zugestanden werden, dass, wenn ein Gebildeter irgend eine Sprache studiren soll, es die seines eigenen Landes sein sollte, damit er die Sprache mit äußerster Genauigkeit verstehe, die er beständig gebraucht. (§ 168:) Es erweckt Verwunderung, dass die jungen Menschen gezwungen werden, die Grammatik fremder und todter Sprachen zu lernen und niemals aus der Grammatik ihrer eigenen etwas hören; sie wissen nicht einmal, dass etwas dergleichen vorhanden ist, geschweige denn dass sie darin wirklich Unterricht empfingen. Ebensowenig wird ihnen ihre Muttersprache jemals als eine Sache hingestellt, die ihrer Sorgfalt und Pflege würdig wäre, obwol sie dieselbe täglich gebrauchen, und obwol sie in ihrem künftigen Leben nicht selten nach der gefälligen oder ungeschickten Weise (by their handsome or aukward way) beurtheilt werden, in welcher sie sich in derselben ausdrücken. Dagegen sind die Sprachen, mit deren Grammatiken sie soviel beschäftigt werden, solche, die sie kaum jemals sprechen oder schreiben werden. (Locke spricht von den alten.) Würde ein Chinese, der diese Weise unserer Erziehung beobachtete, nicht geneigt sein zu meinen, dass alle unsere Knaben aus den besseren Ständen bestimmt seien, Lehrer und Professoren der todten Sprachen fremder Länder zu werden und nicht Geschäftsleute in ihrem eigenen?“ — Der Übersetzer der Locke'schen „Gedanken“, Dr. Schuster, macht hier folgende Anmerkung: „Der hier von Locke erhobenen Forderung eines tüchtigen Studiums der Muttersprache als nothwendigen Bestandtheils wahrhafter Bildung wird bei uns leider noch heutigentags nicht hinreichend entsprochen. Noch heute gibt es bei uns Philologen, die einen Verstoß gegen die Muttersprache geringer achten als einen

---

sprechen? Wie viele denken beispielsweise daran — um nur eine „Kleinigkeit“ hervorzuheben —, dass es besser ist, nach einem Comparativ „als“ zu sagen statt „wie“, und nach „wenn“ den Conjunctiv nicht mit „würde“ zu umschreiben; dass ein Unterschied ist, ob ich sage: „der Apfel ist gelb“ oder: „der Apfel ist ein gelber?“ Ja, es macht öfter den Eindruck, als ob manche Lehrer die Ansicht hätten, auf so etwas wie Schönheit und Correctheit des Ausdrucks zu achten, sei eitel überflüssige Mühe; es genüge, wenn man nur eben noch verstanden werde. Schreibt doch selbst O. Jäger: „Wir sind nicht gemeint, die Bedeutung dieser Petition zu unterschätzen“, wo er sagen will: „wir haben nicht die Absicht“.

gegen die lateinische. Und Hunderttausende von Nichtphilologen würden ihre Muttersprache besser kennen und handhaben, wenn sie auf das Studium derselben und ihre Literatur die vielen kostbaren Stunden hätten verwenden können, die sie in dem mühseligen Ringen nach einer nutzlosen und oberflächlichen Kenntnis der lateinischen Sprache vergeuden mussten."

Locke gibt auch über die Methode des Muttersprachunterrichtes einige noch heute verwendbare Regeln, wenn er § 189 ausführt, dass man die Kinder erst Geschichten, die sie kennen, erzählen, dann niederschreiben lassen, dann gute Beispiele aus den alten Classikern übersetzen lassen solle. „Wenn sie so im Zusammenhang mit Angemessenheit und Ordnung die Muttersprache schreiben, so sind sie Meister eines leidlichen erzählenden Stiles; dann mögen sie zur Abfassung von Briefen fortschreiten." Ferner heißt es: „Richtiges Schreiben und Sprechen gibt Anmuth und gewinnt dem, was man zu sagen hat, eine geneigte Aufmerksamkeit; und da es das Englische ist, was ein gebildeter Engländer stets im Gebrauch haben wird, so ist es die Sprache, die er hauptsächlich pflegen und in der er seinen Stil mit größter Sorgfalt glätten und vervollkommnen sollte." — Der ganze Abschnitt bis zum Schluss des Paragraphen mit einer begeisterten Betonung des Studiums, des Erwerbs, des „Ganz-zu-eigen-Seins" der Muttersprache gegenüber der alten, und dem schließlichen Hinweis auf das Nachbarvolk, welches die Verfeinerung und Bereicherung seiner Sprache der öffentlichen Fürsorge nicht unwert erachte, lässt so recht klar werden, dass man nur bei Locke nachzulesen braucht — Rousseau kommt in diesem Punkt weniger in Betracht —, um das zu finden, was man heutzutage, zum Theil als neu, wieder hören und lesen kann.

Wir kommen zum Unterricht in der Geschichte. „Im allgemeinen", sagt O. Jäger*), „gibt der Betrieb des Geschichtsunterrichts dem Radicalismus nicht so viel Stoff zu Klagen, als man denken sollte: höchstens dass man auch hier über die Bevorzugung des Alterthums klagt." Dies ist ja u. a. auch von S. M. dem Kaiser selbst geschehen, der namentlich mehr deutsche Geschichte wünschte. Den Forderungen, die neuere Geschichte mehr zu pflegen, hat denn auch die Berliner Conferenz Rechnung getragen mit ihrem Beschluss: „Eine eingehendere Behandlung der neueren vaterländischen Geschichte ist bei richtiger Begrenzung des sonstigen Geschichtsstoffes ohne Ver-

*) Das human. Gymnasium S. 53.

mehrung der bisher dem Geschichtsunterricht zugewiesenen Stundenzahl zu erreichen.“ Diese Forderung ist nun besonders, wie auch aus den in der Berliner Conferenz gehaltenen Reden hervorgeht, aus dem Grunde nachdrücklich betont worden, um vermittelst dieser neuen vaterländischen Geschichte die Vaterlandsliebe besser zu pflegen und „die Vorzüge der monarchischen Staatsform klar zu machen“. (Preyer S. 56.)

Über die Geschichte als Erziehungs- und Bildungsmittel haben Locke und Rousseau goldene Worte gesprochen, so der Engländer, wenn er (§ 116) sagt: „Alle Unterhaltung der Geschichte dreht sich fortwährend um nichts anderes als um Fechten und Tödten, und die Ehre und der Ruhm, womit Eroberer überschüttet werden, verführen die heranwachsende Jugend zu meinen, Niedermetzeln sei das löblichste Geschäft der Menschen und die heldenmäßigste der Tugenden“, und der Franzose (S. 328, II. pag. 28) mit seiner Ausführung: „Da die Geschichte nur durch Revolutionen und Katastrophen interessant wird, so berichtet sie nichts, solange ein Volk unter einer friedlichen Regierung in Ruhe wächst und glücklich lebt; sie beginnt erst von ihm zu erzählen, wenn es nicht mehr im Stande ist, sich selbst zu genügen, sich an den Angelegenheiten seiner Nachbarn betheiligt oder letztere Antheil an den seinen nehmen lässt. Wir besitzen sehr genaue Darstellungen derjenigen Völker, die sich aufreiben; dagegen fehlt es uns in Beziehung auf diejenigen, die sich friedlich entwickeln; diese sind so glücklich, dass die Geschichte nichts von ihnen zu berichten hat.“

Dieser Punkt, man solle weniger Königs- und Kriegsgeschichte treiben als Culturgeschichte ist in der Reformbewegung ebenfalls, vielleicht nicht stark genug, hervorgetreten, und dies hat zur Abfassung von Geschichtsbüchern nach dieser Richtung geführt (Löhlein und Holdermann, Christensen); doch ist in allerneuester Zeit auch das Gegentheil vorgekommen.

Rousseaus Ansicht in Beziehung auf die neue Geschichte ist jedoch dem gegenwärtigen Standpunkte entgegengesetzt; er sagt: „Die neuere Geschichte lasse ich ganz beiseite, nicht allein deshalb, weil sie keine Physiognomie mehr hat und gegenwärtig die Menschen sich alle gleichen, sondern auch, weil unsere Schriftsteller einzig und allein bestrebt sind zu glänzen.“ — Abgesehen davon, dass Rousseau hier, wie es ja gelegentlich seine Art ist, übertreibt, werden wir auch sonst seine Begründung nicht anerkennen. — Warum die Behandlung der Geschichte nicht weiter als bis zu den Jahren 1870 und 71 vordringen darf, hat Ziegler (S. 89) sehr schön dargelegt. Das ist eben noch keine Geschichte, und der Kampf der Parteien gehört nicht in die Schule.

Die Unterweisung in den Gesetzen des Landes, wenigstens den wichtigsten, die ebenfalls von der neuen Schulbewegung verlangt wird, ist von Locke ganz besonders betont worden. O. Jäger will den Geographieunterricht namentlich dem politischen Bedürfnis dienstbar machen; der Übersetzer und Herausgeber Locke's, ein Vertreter der neuen Richtung, verlangt: „Sollen die deutschen Knaben zu Männern heranwachsen, die ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger lebendig fühlen, dann ist es unbedingt nöthig, dass sie schon früh (!) mit den allgemeinen Gesetzen des Landes bekannt gemacht werden. Der Geschichtsunterricht müsste geradezu in die Gesetzes- und Verfassungskunde der Gegenwart des Vaterlandes auslaufen und dadurch vollendet werden.“ Locke's Verlangen ist auch für jene Zeit ganz begreiflich in einem Lande, wo schon sehr viel früher als bei uns sich ein politisches Verfassungsleben entwickelt hat; er sagt (§ 187): „Es wäre unerhört anzunehmen, dass ein gebildeter Engländer der Gesetze seines Landes unkundig sei. Diese Kenntnis ist ihm, welche Stellung er auch einnehme, so nothwendig, dass ich, vom Friedensrichter an bis zum Staatsminister hinauf keinen Platz kenne, den er ohne dieselbe gehörig auszufüllen vermöchte.“ Locke meint dabei aber allerdings auch nicht den spitzfindigen, strittigen Theil der Gesetze, sondern es scheint ihm nöthig, dass ein junger Mann sich einen Einblick in die Verfassung und Verwaltung verschaffe.

Rousseau, der der Gesellschaft den Krieg erklärt, will seinen Zögling zum Umgang und Verkehr mit ihr ausrüsten; seine Ausführungen darüber sind, obwol wie häufig theilweise übertrieben, doch vieler Beachtung wert. (Vergl. auch Gehrig, J. J. Rousseaus Leben und pädag. Bedeutung. Neuwied 1879, S. 138 u. 143.)

Die sittlich wirkende Kraft des Religionsunterrichts ist wol kaum von einem Pädagogen verkannt worden. Ob nun die Art des heutigen Religionsunterrichtes, dem zu viel Dogmatismus und zu wenig Anregung für das Gemüth vorgeworfen wird, daran die Schuld trägt, ob wirklich ein Zug der Irreligiosität durch die Zeit geht, oder woran es immer liegen mag: es wird gerade in unseren Tagen die Bedeutung des Religionsunterrichtes ganz besonders betont. Die Berliner Conferenz sagt in einem ihrer Beschlüsse: „Die höheren Lehranstalten vermögen auf die sittliche Bildung ihrer Zöglinge einzuwirken durch Pflege und Beförderung der religiösen Gesinnung, sowol mittels des Religionsunterrichts als auch mittels angemessener Schulandachten!“ — Auch Locke hat dem Religionsunterricht seine Aufmerksamkeit zugewandt, ihm mehrere Paragraphen seiner „Gedanken“ gewidmet

(§§ 134—139), und trifft im wesentlichen mit dem zusammen, was immer für giltig erachtet worden. Rousseaus ablehnende Haltung gegen Religionsunterricht im Kindesalter und das Verlangen der natürlichen Religion ist bekannt genug. — Ich gehe auf diesen Punkt nicht näher ein.

Es ist dann auch der Wert des Zeichenunterrichts in der neuesten Zeit besonders betont worden, und auch die Berliner Conferenz hat diesem Zug nachgegeben, indem sie beschlossen hat: „Es empfiehlt sich, das Zeichnen in den Gymnasien über Quarta hinaus, bis Untersecunda einschließlich obligatorisch zu machen.“ — Auch Locke und Rousseau haben das Zeichnen nicht vergessen. Der letztere, der überhaupt großes Gewicht auf die Schärfung der Sinne und der Beobachtung legt, ein Zug, der in der neuen Bewegung besonders von hervorragenden Vertretern der Medicin und der Naturwissenschaft vertreten ist, sagt u. a. (S. 180, I. pag. 522): „Die Kinder, die große Nachahmer sind, versuchen alles zu zeichnen; ich wünsche, dass mein Zögling diese Kunst fleißig übe, nicht gerade um der Kunst selbst willen, sondern um sich einen sicheren Blick und eine gewandte Hand anzueignen. (Vergl. dazu Preyer, S. 57, wo ungefähr dasselbe steht wie bei Rousseau.) Überhaupt kommt es sehr wenig darauf an, ob er diese oder jene Übung gelernt habe, wenn er nur die Schärfe seiner Sinne und diejenige körperliche Fertigkeit erlangt, die man durch Übung gewinnt.“ Freilich können wir dem Apostel der naturgemäßen Erziehung nicht weiter folgen, wenn er nun ganz ohne Lehrer den Zögling gleich nach der Natur Häuser, Bäume, Menschen will zeichnen lassen, und es ihm dabei einerlei ist, ob der Zögling erst lange schmieren werde, ohne etwas Erkennbares zu wege zu bringen, und was derartiges mehr ist. Locke hatte gesagt (§ 161): „Wenn das Kind gut schreiben kann, dann mag es passend sein, die Übung seiner Hand durch Zeichnen fortzusetzen, eine Sache, die einem Manne bei verschiedenen Gelegenheiten sehr nützlich sein kann als ein Mittel, welches oft durch ein paar geschickte Linien ausdrücken hilft, was ein ganzer Bogen Geschriebenes nicht würde darzustellen und deutlich zu machen vermögen. — — — Ich meine nicht, dass unser Sohn ein vollkommener Maler werden soll; um dies in einem leidlichen Grade zu werden, wäre mehr Zeit erforderlich, als ein junger Mann den anderen wichtigeren Theilen seiner Ausbildung abbrechen kann. So viel Einsicht in die Perspective aber und so viel Geschick als nöthig ist, ihn zu befähigen, irgend einen Gegenstand, den er sieht, Gesichter ausgenommen, erträglich auf dem Papiere darzustellen, mag,

denke ich, in kurzer Zeit erlangt werden, besonders wenn er Anlage dazu hat. Wo diese freilich fehlt, da ist es, von unbedingt nothwendigen Dingen abgesehen, besser, den Knaben in Ruhe zu lassen, als ihn nutzlos abzuquälen; es gilt daher für das Zeichnen, wie für alle nicht unbedingt nothwendigen Gegenstände die Regel: „Nihil invita Minerva." — Also, auf unsere Verhältnisse übertragen, auch die nöthigen Dispensationen von einzelnen Unterrichtsgegenständen sind hier schon vorgesehen. Im übrigen, diese Bemerkung sei mir hier gestattet, wie viel wolthuender berührt doch Locke's ruhige, gemessene Art bei der Behandlung einzelner Fragen, als die stürmische, ewig drängende, zu oft übertreibende Rousseaus.

An das Zeichnen schließt sich am natürlichsten eine andere Forderung der beiden Pädagogen. Beide lassen ihren Zögling ein Handwerk erlernen (Locke §§ 201, 202. Rousseau S. 264, I. pag. 575). Da beide einen einzelnen jungen Mann erziehen, so ist dies ohne Schwierigkeit durchführbar, und es ist ja in der Folgezeit nicht selten gewesen, dass sich Minister und Fürsten mit Handwerksarbeit abgaben. Für die Schulerziehung ist das in dem Maße nicht durchführbar; aber doch ist eine Bewegung entstanden zu Gunsten der Pflege der Geschicklichkeit in Handarbeiten, und so ist schon vielfach der Versuch gemacht worden, den Handfertigkeitsunterricht, wenn nicht gerade in die höheren Schulen, so doch in die Volksschulen einzuführen. Ja, der Verein für Schulreform „Neue deutsche Schule" hat in seinen Schulplänen für die Unterstufe, die etwa der Volksschule entspricht, in den Lehrplan aufgenommen: „Besonders Beschäftigung im Garten und in der Schulwerkstätte." Die Frage der Einführung des Handarbeitsunterrichts ist gegenwärtig noch umstritten und es muss sich im Laufe der Zeit erst noch herausstellen, ob die Schule davon Vortheile oder Nachtheile erlebt. Sollten aber nicht die Anfänge zu diesen Bestrebungen schon auf Locke und Rousseau zurückzuführen sein?

Zum Schluss: die körperliche Erziehung. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat die Ansicht, dass neben der intellectuellen Bildung die des Körpers nicht vernachlässigt werden dürfe, schon ziemlich lange auch bei uns Geltung gehabt, und die Bemühungen, Turnen und Spiel in die Schulen einzuführen, sind seit den Tagen Guts Muths' und Jahns verschiedentlich wiederholt und an den verschiedenen Orten von mehr oder weniger Erfolg gewesen. Weniger als bei anderen Bestrebungen auf dem Gebiete der Erziehung hat man bei diesen die Ansichten Locke's vergessen, und es ist immer von

Zeit zu Zeit in Turnschriften und solchen ähnlicher Tendenz auf den Engländer hingewiesen worden, der seine Schrift über Erziehung mit dem nun allgemeinen Schlagwort beginnt: Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. In der neuesten Zeit nun ist die Nothwendigkeit der Körperpflege, der körperlichen Erziehung durch Turnübungen und Spiel ganz besonders betont worden, und die Berliner Conferenz hat dieser Forderung Ausdruck verliehen, indem sie als nöthig bezeichnete: „Begünstigung der Pflege des Körpers; die Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welche letztere als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind; insbesondere also Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts.“

Locke spricht darüber mehr als Arzt und verbreitet sich deshalb hauptsächlich über die Erhaltung der Gesundheit, während jetzt die Pflege der Leibesübungen als Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und „das viele Sitzen auf der Schulbank“, vielleicht auch wegen der Wehrhaftmachung des Volkes betont wird; aber die Thatsache, dass er seine Erziehungsschrift mit der Pflege des Leibes beginnt (§§ 3—30), ist wol zu beachten. Schwimmen, Bewegung und Spielen in frischer Luft (§ 10), neben dem Spiel der Kinder überhaupt, „das in keinem pädagogischen Schriftsteller einen wärmeren Vertreter findet als in Locke, der immer mit großer Sympathie und Liebe von dem kindlichen Lebensalter und der ihm eigenen Glückseligkeit spricht“*), sowie die Abhärtung des Körpers nach verschiedenen Seiten hin, hat er schon, und wol zuerst mit dieser Eindringlichkeit empfohlen, und als weitere körperliche Übung, die in einer Schule wol nicht ganz durchführbar ist, Reiten und Tanzen aufgeführt.

Was den Prediger des Naturevangeliums der Erziehung anlangt, so setzt sich Rousseau mit einigen, auch heute als unrichtig geltenden Ansichten Locke's auseinander (S. 150, I. pag. 503), indem er sagt, es sei die vernünftigste Vorschrift, die verschiedene, sonst voneinander abweichende Schriftsteller gegeben hätten, dass die Kinder vielfachen Leibesübungen unterworfen werden müssten, „die vernünftigste, aber auch diejenige, die man am meisten vernachlässigt und stets vernachlässigen wird. Da man keine besseren Gründe über die Wichtigkeit und keine besseren Regeln darüber geben kann, als die in Locke's Buch enthalten sind, so begnüge ich mich auf dieses zu verweisen und nehme mir nur noch die Freiheit, dessen Beobachtungen noch

*) Gavanescul, Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädag. Ansichten Locke's. Berlin 1887. S. 67.

einige hinzuzufügen.“ (S. 151, I. pag. 503.) Dann verbreitet er sich in beredter Weise über das, was zur Pflege und Kräftigung des Körpers nöthig, des näheren. Gehrig (a. a. O. S. 122) fasst dies etwa so zusammen: Übt beständig den Körper, macht ihn kräftig und gesund, damit ihr ihn weise und vernünftig machen könnt; der Zögling arbeite, laufe, schreie, sei immer in Bewegung; er sei der Kraft nach ein Mann, bald wird er es auch der Vernunft nach sein. Lasst den Zögling frei sich entfalten, bevormundet ihn nicht auf Schritt und Tritt, so wird er Leib und Seele zugleich ausbilden und auf diese Weise die Vernunft eines Weisen und die Stärke eines Athleten gewinnen. Darum vor allem gymnastische Übungen; indem sie den Körper stärken und die Sinne üben, vermitteln sie die Bildung des Geistes und lehren uns den Gebrauch unserer Kräfte. Um die Kunst des Denkens erlernen zu können, müssen wir unsere Glieder, unsere Sinne, die Werkzeuge unseres Geistes üben. Dazu ist aber nöthig, dass unser Körper, der sie uns darbietet, kräftig und gesund sei. Alle diejenigen, welche über die Lebensweise der Alten nachgedacht haben, schreiben jene Kräftigkeit des Körpers und jene Energie des Geistes, wodurch sich dieselben vor den Menschen der Gegenwart auszeichnen, den gymnastischen Übungen zu; indem man das Kind an die Arbeit gewöhnt, gewöhnt man es an den Schmerz; man muss es die Beschwerden der Leibesübungen schmecken lassen. — Die körperlichen und geistigen Gebrechen der Kinder entspringen beinahe sämmtlich aus der gleichen Quelle: man will sie vor der Zeit zu Erwachsenen machen!“ — Ein Vorwurf, der gerade jetzt wieder sehr laut erhoben wird — nicht mit Unrecht — und der nicht zum wenigsten die Spielbewegung hat veranlassen helfen. „Nur nicht zu große Sorge um die Gesundheit“, heißt es schließlich, „lieber zuweilen krank sein, als sich fortwährend Sorge machen, keine Krankheit zu bekommen. — Schwimmen ist nöthiger als Reiten; der Zögling muss im Wasser ebenso gewandt und sicher sein wie auf dem Lande.“

So lehrt denn auch dieser Blick in die Geschichte der Pädagogik Achtung vor dem bewährten Alten und mahnt, wie Schumann sagt, durch Hinweis auf den nie rastenden Fortschritt des geistigen Lebens und die stets neuen Wandlungen, welchen das äußere Leben unterliegt, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche durch veränderte Verhältnisse der Erziehung gestellt werden, und warnt vor dem blinden Vertrauen auf neue oder überhaupt bestimmte pädagogische Theorien, welche sich als allein seligmachend anpreisen.

Wert und Methode der Geschichte.

Von Johann Kaulich-Mähr.-Schönberg.

Die praktische Lebenskunst verachtet die Methode der Geschichte. Ihr eigentlichstes Gebiet ist das Vorhandene, dessen kluge Benutzung sie uns lehrt, wie überhaupt geschicktes Anpassen an ein Gegebenes ihr Evangelium ausmacht. Damit geräth sie nothwendig in eine feindselige Stellung zu dem Entschwundenen, das den Blick für die Regungen des Gegenwärtigen trübt und dem Lebenskünstler unter Umständen die Fähigkeit nehmen kann, jenes Gegenwärtige, recht in vollen Zügen genießend, auszunutzen. Das geläufigste Recept der Lebenskunst schrieb uns jüngst ein Weiser der Gegenwart ins Stammbuch: „Willst Du Dir ein hübsch Leben zimmern, musst Dich ums Vergangne nicht bekümmern!" So wird die Lebenskunst nicht selten zu einer besonderen Form menschlicher Selbstsucht, in gewissem Sinne zum historischen Egoismus.

Auf diesem Punkte ist sie einer großen Ausbildung fähig.

Denn der Staatsmann, der mitten in der Gegenwart steht, geht einen Schritt weiter; weil er selbst Geschichte macht, leugnet er gern, dass die Geschichte ihn gemacht hat. Und wie die Anhänger praktischer Lebenskunst der Geschichte gar kein Gewicht beilegen, wird sie für ihn zur gefälligen Dienstmagd, die bald im Sonntagsstaate an der Treppe steht, bald in die Küche verwiesen wird, je nach dem Augenblicksbedürfnis, das in dem vornehmen Hause des Staates herrscht. Denn den Staatsmännern jeder Art und Größe ist die Nothwendigkeit der Erweckung eines Vergangenen bedingt von dem zufälligen Stande der Dinge, die sie in der Gegenwart wahrzunehmen meinen. Der Parlamentsredner sagt in seiner Wählerversammlung, wenn es sich um Geschichtsunterricht im Gymnasialstreite handelt: „Wir brauchen die Erinnerung an jene glorreichen Tage zur Befruchtung und Erweckung unseres eigenen Geistes!" Aber am nächsten Abend, im

nächsten Städtchen warnt er vor „unfruchtbarem Gräber-Cultus“ und fordert Männer der That, die sich an das Gegebene halten.

Der ideale Gehalt der Geschichte droht dem Grundsatze gemeiner Nützlichkeit — der Zweckmäßigkeit schlechthin — zu erliegen.

Eine Gruppe neuerer, politischer Geschichtschreiber hat ihn bereits getödtet. Durch den Subjectivismus historischer Auffassung ist die künstlerische Darstellung der Geschichte zu einer völlig handwerksmäßigen Geschichts-Klitterung herabgesunken. Nicht der Materialismus, nicht die Vertreter der Marxistischen Richtung haben die Geschichte ihres idealen Inhaltes beraubt; — eher müsste man sagen, sie hätten eine neue Seite jenes Inhaltes nachgewiesen — es ist nur eine kleine Zahl politischer und officieller Historiographen, welche die Welt dafür verantwortlich zu machen hat. Unsere großen classischen Geschichtschreiber sahen das Gebiet, das sie ihrer Darstellung wert hielten, gleichsam aus der Vogelperspective an: die politische und officielle Historiographie zeichnet dagegen aus der Froschperspective. Da ist es denn kein Wunder, wenn der nächste Maulwurfshügel der Gegenwart sich in die Wolken zu thürmen scheint, und die Riesen der ferneren Vergangenheit zwergenhaft einschrumpfen.

Klio flüchtet immer mehr in die Schulstuben; und endlich wird es sich ein Vertreter jener aus der Froschperspective zeichnenden officiellen Historiographie gefallen lassen müssen, dass der von ihm aus derselben Perspective misshandelte deutsche Schulmeister die arme Verbannte wieder zu Ehren bringt.

Und diese Verbannte bedarf noch einer anderen Rettung.

Wenn man der classischen Geschichtschreibung den Vorwurf nicht ganz ersparen kann, dass sie — nach antikem Vorbilde — in ihren Darstellungen die Lebensäußerungen der Macht allzusehr in den Vordergrund stellt, ohne des Umstandes gehörig zu erwähnen, dass jene Macht allein denkbar ist auf der Grundlage ökonomischer Regsamkeit und Tüchtigkeit der Nation, ja allein aus dieser Grundlage recht verstanden werden kann; . . . . so muss man über die politische und officielle Historiographie unserer Tage, die dem Schranzenthume und den politischen Eintagsfliegen eine weltgeschichtliche Bedeutung beilegt und jene ökonomischen Grundlagen als eine gut decorirte Bühne ansieht, auf der sich die Marionetten des Augenblickes bewegen, — gänzlich den Stab brechen. Die Darstellung einer Epoche brandenburgischer Geschichte aus der Feder Leopolds von Ranke ist noch immerhin eine wissenschaftliche Leistung, die des großen Hintergrundes nicht entbehrt; — ein Capitel historisch-politischen Gegenwartskrames

aus den Büchern des Herrn von Treitschke bietet wenig mehr als subjective Kannegießerei mit einem Übermaße von Selbstschätzung im Vortrage.

Man schreibt noch nicht die Geschichte der Gegenwart, wenn man über die Gegenwart schreibt, und die vornehme Zurückhaltung großer Historiker in Fragen des Augenblickes ist eine Bescheidenheit, die nicht hoch genug angeschlagen werden kann; denn sie allein beseitigt die Gefahr, dass der Geschichtschreiber unter dem Einflusse des Augenblickes urtheilt. Leicht wird der Selbstzweck der Geschichte zur Parteisache, und es hat wenig zu bedeuten, ob die Darstellung erhaltenden oder zerstörenden Interessen dient: sie hat keinerlei Interessen zu dienen. So verstanden die großen Kenner der Geschichte, die Bolingbroke, Buckle, Herder, die Aufgabe des Geschichtschreibers.

Weit mehr als der Geschicht*schreiber* hat der Geschichts*lehrer* den idealen Gehalt der Geschichte zu beachten, wie er ja überhaupt — entgegen dem Historiker — des wertvollen Rechtes genießt, den geschichtlichen Stoff im steten Hinblick auf den Zweck, der Erziehung frei darzustellen. Da ihm zu forschen verwehrt ist, wird ihm freieste Auswahl zugestanden. In dieser besonderen Stellung des Geschichtslehrers liegt zugleich die Nöthigung, die Vergangenheit *vor* die Gegenwart zu stellen. Denn die Schule bedarf der geschichtlichen Vorbilder in klarer, plastischer Erscheinung, sie bedarf eines abgeschlossenen, leicht zu überschauenden Zeitraumes, ... Motive, die im Marktgewühle der Gegenwart außerordentlich selten anzutreffen sind.

Darnach sind Auswahl und Darstellung die zwei Künste des Geschichtslehrers. Die letzte, durchaus subjectiv und durch den tausendfachen Einfluss stets wechselnder Verhältnisse noch besonders bedingt, ist, sofern es sich nicht um eine schablonenhafte Dressur handelt, der Discussion schwer zugänglich. Die erste umfasst ein weites Gebiet bestimmter Vorschläge verschiedenster Qualität, die sich neuestens zu einem Kampfe zwischen Gegenwart und Vergangenheit überhaupt entwickeln.

Aber die Geschichte hat auf jede Frage eine Antwort, und so liegen alle Grundsätze ihrer Methode in ihr selbst und in dem Werte, der ihrem Einflusse jeweilig beigemessen wird.

Das Bedürfnis der Darstellung eines Vergangenen ist schon bei den ältesten Völkern vorhanden. Je reizvoller jenes Vergangene gewesen oder je mehr Anregung sich die Gegenwart von seiner Wiedererweckung verspricht, desto mehr wird die Sehnsucht nach einer

solchen Darstellung erwachen. Denn diese Darstellung haucht dem Todten neues Leben ein und bietet den Lebenden andererseits die Gewähr, dass auch ihre Thaten nicht völlig der Vergessenheit anheimfallen werden. Dies hängt aber wesentlich von der Qualität jener Thaten ab, und schon in diesen ersten Anfängen einer geschichtlichen Darstellung zeigt die richtende Klio ihr strenges Antlitz.

Indem die Gegenwart das Vergangene an seinen noch wahrnehmbaren Folgen misst, erfüllt sich der Spruch: „Die Zeit ist die gerechte Richterin aller Verdienste."

Der Anfang aller Geschichte liegt in den Stamm- und Familientraditionen jener uralten Heldengesänge, welche dem ältesten Zustande der Gesittung bei allen Völkern eigenthümlich sind. „In sehr frühen Culturperioden" — sagt Buckle in seiner Geschichte der Civilisation (Über den Ursprung der Geschichte und den Zustand der historischen Literatur im Mittelalter) — „und ehe ein Volk mit dem Gebrauche der Buchstaben bekannt ist, fühlt es das Bedürfnis nach etwas, womit es im Frieden seine Muße erheitern und im Kriege seinen Muth anspornen könne. Dies Bedürfnis wird durch die Erfindung von Balladen befriedigt. Sie bilden die Grundlage aller historischen Kenntnis, und in einer oder der anderen Form finden sie sich selbst bei manchem der rohesten Volksstämme."

Hier erfüllt die Geschichte ihren Zweck, indem sie die Tradition überhaupt aufrecht erhält und das Vorhandene durch die Kraft und den Inhalt eines Entschwundenen befeuert.

Geschichtliche Darstellungen dieser Art zeigen bereits den pädagogischen Grundton, der auch den Geschichtschreibern des Alterthums eigenthümlich ist. In Plutarch und Tacitus entsteht aus diesem Grundtone eine besondere Form der Darstellung; die Absicht überlegter Einflussnahme kann deutlich wahrgenommen werden; das Zusammenstellen historischer Individualitäten zu Analogien bei Plutarch verräth den antiken Schulmeister, den Vertreter einer öffentlichen Erziehung. Wie er zu Menschen spricht, spricht er lieber von den Menschen als von den Thaten. „In den glänzendsten Thaten", — heißt es im Alexander Cap. I. — „liegt nicht allemal eine Anzeige von Tugend und Laster; im Gegentheil verräth oft eine unbedeutende Handlung, eine Rede oder ein Scherz den Charakter des Menschen viel deutlicher als die blutigsten Gefechte, als die größten Schlachten und Belagerungen." Hier tritt lehrhaftes Streben, die Gruppirung und Behandlung geschichtlicher Ereignisse zum Zwecke beabsichtigter Wirkung deutlich hervor.

So wird die Geschichte nach dem Ausspruche eines ihrer größten Kenner zu einer „großen Beispielschule“ der Menschheit. (Bolingbroke, Briefe über das Studium der Geschichte.)

In dem Augenblicke, da große Culturbewegungen auftreten, stellt sich bei Völkern und Individuen ein Streben ein, das sich nicht mehr abweisen lässt, das Streben nach dem Besitze einer Weltanschauung, an der sich die Qualität jener Bewegungen messen lässt. Diese Weltanschauung vermag nur die Geschichte zu gewähren. Allerdings mehr noch die Philosophie: aber die Geschichte ist in gewissem Sinne die Mutter der Philosophie. Denn nach Hegels berühmter Definition ist „Philosophie nichts anderes, als ihre Zeit in Gedanken erfasst“. Die Zeit jedoch setzt sich nach ihrem Inhalte aus den geschichtlichen Ereignissen zusammen. Auch die Naturwissenschaften können zu einer Weltanschauung führen; dennoch steht eine aus dem Studium der Geschichte hervorgehende Weltanschauung höher. Die Naturwissenschaften stehen zur Zeit in einer Phase, die durch eine bloße Anhäufung des Wissens gekennzeichnet ist, und die großartigen Ansätze der Entwickelungstheorie ermangeln eines volksthümlichen Zuges, der für eine allgemeine Weltanschauung unerlässlich ist.

„Nur langsam bricht sich wieder die bessere Einsicht Bahn“ — sagt F. Jodl in seiner „Geschichte der Ethik“ (Cotta 1889) — „dass eine Fülle von aufeinander geschichtetem Wissen noch nicht Bildung ist, und dass weder die Wunderthaten der Elektricität noch die Geheimnisse der chemischen Synthese uns vor der kläglichsten Befangenheit und dem kindischesten Obscurantismus zu schützen im Stande sind, wenn es an einer gesunden und im gewissen Sinne wenigstens volksthümlichen Philosophie gebricht, welche die moderne Wissenschaft zur T o t a l i t ä t e i n e r W e l t a n s c h a u u n g e r w e i t e r t.“

Die Geschichte zeigt, dass die einzelne Wissenschaft, wie das einzelne Volk, nur als ein Theil eines sich stets vervollkommnenden Ganzen Bedeutung hat; darum lehrt sie Völkern und Individuen vor allem — Bescheidenheit.

Eine Weltanschauung ist für den Einzelnen nicht gegeben: sie muss in mühsamem Streben errungen werden, und sie kann nur an der Hand der Geschichte errungen werden. Das Streben nach ihr ist den edelsten Geistern eigen; doch gelangt nur ein sehr reicher Geist auf eigenem Wege ans Ziel: dem Durchschnittsmenschen bleibt nur die Anlehnung an das Lehrreiche der Vergangenheit. „Millionen von Gemüthern“, — sagt O. v. Leixner (Unser Jahrhundert) — „im Innern viel zu schwach, um klare Überzeugungen für ihr sittliches

Dasein sich selbst zu erobern, flüchten aus dem Gewirre drängender Ideen in den sicheren Hafen geschichtlicher Überlieferung."

Aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, erscheint die Geschichte recht eigentlich als die Führerin und Trösterin der Menschheit, und ihre Bücher können — nach Feuerbachs Wort — einsame Capellen werden, die der Menschengeist gern aufsucht, um sich zu sammeln.

In all' diesen Fällen ist es ein Gegenwartsbedürfnis, dem die Geschichte zu entsprechen hat. In dem Maße, als dieses Gegenwartsbedürfnis nicht erkannt wird, nicht beachtet wird; in dem Maße, als geschichtliche Darstellung an diesem Bedürfnisse vorbeigeht oder über dieses Bedürfnis hinausstrebt, — sinken Geschichtsunterricht und Geschichtschreibung auf das Niveau eines blos akademischen Wertes.

In der Fülle der Reformvorschläge, welche dem Schoße der Gegenwart entspringen, scheint ein Beweis dafür zu liegen, dass der moderne Geschichtsunterricht sich diesem Niveau genähert hat.

Neben jenem Gegenwartsbedürfnisse hat geschichtliche Darstellung einem allgemeinen Bedürfnisse zu entsprechen, das aus den Grundsätzen einer rationellen Erziehung entspringt und von der Gegenwart nur theilweise abhängig ist.

Indem die Geschichte den Umgang mit historischen Personen vermittelt, ermöglicht sie in der Schule den eigentlichen Gesinnungsunterricht. Ob ihr eigentlicher Bildungswert ausschließlich auf ihrer culturhistorischen Seite liegt, oder ob das Vorbildliche der historischen Persönlichkeit mehr Beachtung verdient, kann schwerlich absolut entschieden werden und hängt jedenfalls von dem Gedankenkreise der Altersstufe ab, für welche der Unterricht berechnet ist. Eines aber wird geschichtlicher Unterricht vor allem betonen müssen: dass der Mensch selbst etwas bedeute. Auf den Fluren der Geschichte weiden auch Menschenherden, eine große, urtheilslose, von einem einzigen Willen bewegte Masse. Aber die auf sich selbst ruhende Persönlichkeit ist das Erstrebenswerte. Aus dem Begriffe der Persönlichkeit erwächst allein das „Recht des Daseins", das die „Pflichten des Daseins" erzeugt: es entsteht die historische Form der Selbstverleugnung, das entsagungsvolle Aufgehen in einer Gesammtheit. Aus der Betrachtung der Geschichte quillt für den Einzelnen die rechte Lehre: sich zu bescheiden mit dem Antheile, den die Einzelleistung an der Entwickelung des Ganzen nimmt, diese Leistung hingegen in ihrer ganzen Nothwendigkeit und Wichtigkeit verständig zu erfassen. „Dem Helden gehört die Welt, doch mit den Durchschnittsmenschen bebaut

man sie.“ In dieser Auffassung der Geschichte schlummern die Keime echter Freiheit und echter Menschenwürde; aus ihr entsprang das Stoßgebet des englischen Dichters Browning: „Mach' keine Riesen fürder, Gott! Doch mach' recht bald uns alle groß!“ Aber die Geschichte zeigt nicht nur, wie der Einzelne die Pflicht des Daseins zu erfüllen hat, sie lehrt auch, dass der Wert der Einzelleistung nicht an dem Erfolge allein gemessen werden darf. „Ich glaube“ — sagt Ivan Turgenjeff — „dass die Aufrichtigkeit und Kraft unserer Überzeugungen die Hauptsache ist; das Resultat liegt in der Hand des Schicksales. Das Schicksal entscheidet, wie wir gekämpft haben und mit welchen Waffen wir unser Haupt geschützt: wir haben zu den Waffen zu greifen und zu kämpfen!“ (Hamlet und Don Quixote.)

In diesem Sinne ist die Geschichte die beste Pflichtenlehre.

Hierbei verfährt sie nach bewährter Methode: sie hütet sich, die Pflicht zu predigen, und findet darum gespannt lauschende Hörer. Ihr Wesen ist das Wesen der Fabel im großen. Nach Lessing besteht dies Wesen darin, dass der Dichter einen allgemeinen Satz auf einen speciellen Fall anwendet und dadurch anschaulich macht. Darin liegt zugleich der Wert der Fabel; denn sie führt Handlungen zur Beurtheilung vor und lehrt so „Moral auf inductivem Wege“. In weit höherem Grade befolgt die Geschichte diese Methode. In den Handlungen der großen Personen aller Zeiten liegt eine Fülle von Motiven, welche der Jugend zur Betrachtung vorgestellt werden. Darum ist die Tendenz der Geschichte echt pädagogisch.

„Es ist viel darüber gestritten worden“ — sagt Ed. v. Hartmann — „ob die Tugend lehrbar sei, und theoretisch lässt sich heute noch so darüber streiten, wie zu Platos Zeiten. Aber der praktische Psychologe ist zu keiner Zeit darüber im Zweifel gewesen, dass — abgesehen von der Gewohnheit, welche eine Dressur im eigentlichen Sinne ist, weil nur durch Furcht Gewöhnung bewirkt werden kann — dass also außer der Gewohnheit keine Lehre im Stande sei, Moralität zu erzeugen, sondern nur die vorhandene Moralität zu erwecken durch Vorhalten der geeigneten Motive, welche sonst vielleicht nicht in dieser Art und Stärke an den Zögling herangetreten wären.“

In dieser Richtung sind die Einwirkungen der Geschichte natürlich sehr mannigfach. Für den Erzieher gilt jedoch als Grundsatz, dass er die moderne Persönlichkeit zu bilden hat, die Persönlichkeit, die aus dem idealen, gesellschaftlichen und ökonomischen Inhalte der Gegenwart hervorwächst. Da aber gerade in diesem Inhalte nicht minder wertvolle und nicht minder kräftige Bildungselemente enthalten

sind, so wird es vernünftigerweise darauf ankommen, inwieweit historische Motive zur Belebung, Stärkung und Veredlung dieses Inhaltes taugen oder inwieweit sie ein Verständnis desselben erschließen. Die Forderung nach diesem Verständnisse wird ohnehin immer dringender, und ein Theil derselben ist in Schillers berühmter Antrittsrede bereits formulirt. Aber seit des Dichters Wirksamkeit als Lehrer der Geschichte hat die Welt einen weiten Schritt nach vorwärts gethan, und die Gegenwart pflegt sich um ein überkommenes Bildungsverfahren wenig zu kümmern.

Für die Entwickelung und Festigung einer Weltanschauung bietet die Geschichte noch eine andere Seite. Nach Hegel ist Fortschritt und Gang der Weltgeschichte in der Regel an ein herrschendes Volk gebunden, das Träger des Weltgeistes in seiner gegenwärtigen Entwickelungsstufe ist. Das Kämpfen, Siegen und Unterliegen dieser Völker und Volksgeister macht den Inhalt der Weltgeschichte aus (Schwegler, Gesch. d. Philosophie). Nun äußert sich aber der Untergang eines Volkes als geschichtliche Erscheinung in der Zertrümmerung seiner staatlichen Form und in dem Aufgehen im staatlichen Verbande des Siegers. Der Bestand des geistigen Inhaltes einer Epoche ist von dieser Wandlung bis zu einem gewissen Grade unabhängig. Darum ist so häufig die Erscheinung wahrzunehmen, dass der Sieger die Cultur des Besiegten aufnimmt, die den neuen Staat bis in seine Tiefen durchdringt, Gewohnheit und Sitte desselben modificirt und so in Wahrheit zu einer Herrschaft über die Macht gelangt, von der jene Zerstörung der staatlichen Form ausging. Auf diese Weise kann sich der geistige Inhalt verschiedener Epochen zu einem Bleibenden gestalten, das sich stetig fortentwickelt. „Das, was wir sind“, — bemerkt ein feiner Kenner jenes sich stets erneuernden Weltgeistes — „sind wir nicht durch uns selbst, sondern durch die, die vor uns kamen, und der geistige Untergrund, auf dem wir stehen, besteht aus dem Geröll von Gedanken, welche nicht in Europa, sondern an den Ufern des Oxus, des Nil und des Euphrat gedacht wurden.“ (Max Müller, „Über individuelle Freiheit“.) Daraus hätte der Erzieher noch nicht zu schließen, dass der Unterricht jenem Gerölle nachgehen müsse, und dass abgestorbene Culturformen des langen und breiten zu einem blos in der Vorstellung bestehenden Leben zu erwecken seien.

Das Bildungselement liegt in der einfachen Erkenntnis, dass die Kraft des Geistes und die Macht der Arbeit stets größer ist als die physische Gewalt; dass der Gedanke unsterblich wird, indem er die zufällige Form der Macht überdauert und den Sieger selbst wieder

zu einem Überwundenen macht nach dem schönen Worte von Friedrich Hebbel: „Die Wolken wollen den Mond verdunkeln; er rächt sich, indem er sie versilbert."

Der Anhänger der praktischen Lebenskunst mag sich also an die Gegenwart halten, die er ausnutzt, ohne sie zu verstehen. Ihn kann das Vergangene wenig kümmern, wie ihm ja überhaupt nur eines am Herzen liegt: das rationelle Verwerten des Augenblickes.

Der Erzieher kann der Vergangenheit nicht entbehren; das Wort des römischen Weisen: „In der Vergangenheit sind alle Erdendinge am sichersten verwahrt", hat für ihn noch eine tiefere Bedeutung; seine Schätze liegen in der Vergangenheit. Er selbst steht in dem blühenden, grünenden Leben der Gegenwart, das zu seiner Entwickelung eines Theiles jener Schätze bedarf.

Da muss er zu graben verstehen!

Vater, Sohn und Geist.

*Von **Theodor Vernaleken**-Graz.*

Manches im kirchlichen Cultus und im Religionsunterrichte wird gedankenlos nachgesprochen von einer Generation zur anderen, obgleich schon vor hundert Jahren Goethe gesagt hat: „Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wol oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein.“ (Wanderjahre, Cap. 4.)

Die theologische Seite der obigen Dreiheit kann hier um so weniger in Betracht kommen, als ich schon im Pædagogium (1880, 12 und 1882, 6) darüber einiges gesprochen habe. Folgende Stelle sei hier noch erwähnt:

A. Bei Matthäus 28, 19 heißt es: „Lehret alle Völker und taufet sie im (auf den) Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes.“ Als Taufformel werden diese Worte erst in späteren Jahrhunderten angewendet. Meine Auffassung, ohne Rücksicht auf die scholastischen Deutungen des Mittelalters, ist folgende:

Der Name der höchsten Gottheit der Inder (Dyaus), der Griechen (Zeus) und der Römer (Jupiter, d. i. Zeu-pater, Vater des Lichts) bedeutet Himmelvater, und das klingt noch fort im „Vater unser, der du bist in den Himmeln“.*) Der Vatername, welcher dem Verhältnis zwischen Gott und den Menschen am besten entspricht und im Alten Testament nur ausnahmsweise vorkommt, ist bei Jesus die das Wesen Gottes am vollkommensten aussprechende Bezeichnung geworden. Das allen deutschen Zungen gemeinsame Wort „Gott“ ist seiner Bedeutung nach schwer zu erklären.**)

---

*) Richtiger in der Mehrzahl, denn im Urtexte heißt es bei Matthäus 6, 9: ἐν τοῖς οὐρανοῖς. Auch in der Vulgata: in coelis.

**) Übereinstimmend mit den obigen ist nur der Name des altdeutschen Gottes Zio, dessen Tag noch in Schwaben und der Schweiz der Ziestag ist, d. h. der Dienstag. Genaueres bei Grimm, Mythol. Cap. 9.

Über den Wohnort der Gottheit geben die Sprachen der Völker am besten Auskunft.

Die Griechen nannten das hohe Gewölbe über der Erde Uranos und glaubten, dort sei der Wohnsitz der Götter, die aber auch auf hohen Bergen wohnen, besonders auf dem Olymp. Als Person war Uranos der Gatte der Erde und durch ihn wurden die schöpferischen Kräfte der Erde erregt; als Cultusgott alles Segens und aller himmlischen Herrschaft ward er Zeus (im Altdeutschen Zio) benannt. Im Römischen hieß das Gewölbe und der Sitz der Götter Coelum, verwandt mit dem griechischen Koilos, d. h. hohl.

Unser deutsches Wort Himmel bedeutet Decke über der Erde. In Niederdeutschland (Altsachsen) und in England hört man aber auch das Wort Heven (englisch heaven), d. h. Umschließer, Halter der Erde. Die jüdische Vorstellung von mehreren Himmeln lebte noch im deutschen Mittelalter fort; man sprach von 10 übereinander liegenden Himmeln, von denen der oberste (der Feuerhimmel) die eigentliche Wohnung Gottes sei. Das Volk denkt sich den Himmel als einen Aufenthalt der Seligen, als Wohnung der Heiligen und Frommen nach dem Tode, im Gegensatze zur Hölle als den Ort der Verdammten. Der Himmel wird auch als Reich gedacht, als Himmelreich (nur bei Matthäus) und als Reich Gottes.

Über die Gottesidee überhaupt haben die Naturforscher und Ethiker*) ein Wort mitzusprechen. In neuerer Zeit wird das Wort Atheismus oft gebraucht, man nennt Menschen Atheisten, d. h. gottlos, ohne Gott, wenn sie sich diesen nicht als Person denken oder wenn sie nicht gewisse Glaubenssätze der herrschenden Kirche anerkennen. Man hat noch kein Volk gefunden, auch wenn man es zu den Wilden zählen könnte, das nicht eine Ahnung oder Vorstellung von einem höheren Wesen gehabt hätte; nur hat es ein Volk so, das andere anders benannt. Unterrichtete nennen es auch Weltseele oder anders. Der Name thut nichts zur Sache, der Glaube aber ist vorhanden, auch wenn er nicht als eine Person gedacht wird, wie dies bei Kindern und einem kindlichen Volke der Fall ist. Diese haben keine andere Vorstellung von Himmelvater oder Herrgott. Ein großer Mann wie Goethe war weit entfernt zu glauben, dass er das höchste Wesen erkenne, wie es ist; alle seine Äußerungen gehen darauf hin,

*) Vergleiche die Werke von Carneri, namentlich die neueste Schrift: „Der moderne Mensch“ (Bonn 1891). Ferner die ausgezeichnete Schrift von Savage: „Die Religion im Lichte der Darwinischen Entwickelungslehre.“ (Leipzig 1886, O. Wigand).

dass es ein Unerforschliches sei, wovon der Mensch nur annähernde Spuren und Ahnungen habe.

Wir wenden uns nun zu der Bezeichnung „Sohn“, um vom nichttheologischen Standpunkte aus durch außerbiblische Vergleichungen einige Klärung zu bringen in das Verhältnis eines Sohnes zum Vater. Dabei ist wol zu beachten, dass die Sprachen der Völker voll von Personificationen sind.

B. Das indische (vedische) Dyaus ist gleich Himmel, Beleuchter. Die arischen Völker blickten im großen Tempel der Natur zum Himmel, als ob sie dort das finden müssten, was sie suchten: einen Vater und einen Gott.

Eine Hauptrolle in den Religionen der Völker spielt der Sonnencultus. Die Sonne, in den meisten Sprachen männlichen Geschlechts ist gleichsam der Vermittler zwischen einem Himmelvater und einem Sohne.*) Die Bezeichnung Sohn kann nur verstanden werden, wenn wir die religiösen Anschauungen verschiedener Völker vergleichen.

Es gab Sonnenverehrer und andere, denen ein Himmelvater noch höher stand. Spuren von höher stehenden Gottheiten finden wir in antiken Mythen (Zeus, Jupiter), sogar bei den wilden Völkern im alten Peru. Hier richtete einst bei einem Feste Guayna Capac an den Oberpriester eine merkwürdige Frage. Dieser hatte lange die Sonne beobachtet und sprach dann: „Ich will dich zwei Dinge fragen. Ich bin euer König und Herr; würde einer von euch sich erkühnen mir zu gebieten, dass ich von meinem Sitz mich erhebe und einen weiten Weg mache? Und würde der reichste und mächtigste meiner Vasallen mir den Gehorsam zu weigern wagen, wenn ich ihm befehle, sogleich nach Chile zu laufen? Nein. Ich sage dir: Es muss über diesem unsern Vater, der Sonne, einen größeren und mächtigeren Herren geben als sie, der ihr gebietet, diesen Weg zu machen, den sie täglich beschreibt ohne Aufenthalt; denn wäre sie selbst der höchste Herr, so würde sie nicht ewig denselben Weg durchlaufen, sondern nach Gefallen ausruhen.“

Im Lande des Sonnencultus muss dieser Zweifler gewiss als Ketzer gegolten haben.

Die Idee von einem „mächtigeren Herrn“ geht (nach Paul Schellhas**) in Amerika sogar in einen Messiasglauben über, namentlich bei den Indianern, welche glauben, es werde ein Messias kommen, der

---

*) Das sanskritische sûnus bedeutet ursprünglich: Geborener.

**) Vergleiche Tägliche Rundschau, Beil. Nr. 5 vom Jahre 1891.

sie von dem Joche der Weißen befreien könnte, und dieser ersehnte Messias würde sich dann an die Spitze der eingeborenen Stämme stellen, um sie zum siegreichen Kampfe gegen die weißen Eindringlinge zu führen. Der Kern fast aller dieser messianischen Zukunftshoffnungen beruht auf dem Glauben an die Wiederkehr alter Culturheroen. Zu diesen gehört auch einer Namens Quetzalcoatl, der von einer Jungfrau geboren als ein Gottmensch erscheint und zwar als Vermitler zwischen Menschheit und Gottheit.*) An diese Person knüpft sich die Idee eines allgemeinen Friedens, eines göttlichen Reiches auf Erden. Die auffallende Ähnlichkeit mit den messianischen Vorstellungen der Völker der alten Welt, namentlich der Hebräer, liegt nahe.

Die Sonne bietet manche Beziehungen zu dem Worte Sohn, indem sie den Übergang bildet von natürlichen zu übernatürlichen und schließlich göttlichen Gegenständen des religiösen Bewusstseins. In den Veden der Inder nennt man die Sonne den Sohn des Himmels (des Dyaus); sie heißt auch Mitra, d. i. Mittler. In ähnlichem Sinne spricht Platon (Gastmahl 5) von Eros als einem Vermittler zwischen Gott und den Menschen. Rud. Seydel sagt: „Vornehmlich zwei Elemente der alt-arischen Religion mussten als Ausflüsse einer Mittler-Vorstellung zu Keimen einer Ausprägung menschlicher Gottsohnschaften werden: die Sonnenverehrung und der Feuercultus. Die Sonne war für die dichterische Phantasie des Ariers der beliebteste Anknüpfungspunkt für personificirende Vermannigfaltigung und für Hineindichtung menschenartiger Verhältnisse. Schon für sich selbst ist die Sonne als Licht- und Lebenspenderin das himmlische Mittlerwesen, das die Erde durchdringt, Menschencultur vermittelt und zu Klarheit und Schönheit vollendet.“ Der indische Beiname der Sonne, Mitra, d. i. Mittler, bezeichnet eine mit dem Himmelsgotte Varuna in Eins verschmolzene Gottheit, die jedoch auch selbständig war. Endlich im Römerreiche und in Ägypten wurde der Mitrasdienst durch Mysterien mit Brot und Wein und durch die Geburtsfeier am 25. December zum Anknüpfungspunkte der Christianisirung.**)

Diese religiösen Vorstellungen der morgenländischen Völker konnten nicht ohne Einfluss bleiben auf die Meinungen über den Stifter des Christenthums, den Paulus als das vollendete Menschenebenbild Gottes bezeichnete (2. Kor. 4, 4). Diese Benennung εἰκών, d. h. Bildnis

*) Ausführliches über Gottmenschheit und Verwandtes siehe Seydel. Evangelium und Buddhalehre. (Leipzig 1882, Breitkopf. S. 120 ff.).

**) Man vergl. auch L. Ranke, Weltgesch. 4. Bd. 81.

(imago) Gottes hat man dann später gesteigert, und dies hat zu vielen unnützen Streitigkeiten Veranlassung gegeben.*) Christus selbst spricht immer von Gott als dem Vater, der ihn gesandt habe (Joh. 12, 49), und der größer sei (Joh. 14, 28). Wenn Christus Sohn Gottes genannt wird, so kann das doch nur bildlich aufgefasst werden. So sagt man z. B. auch: Der Wunsch ist manchmal der Vater des Gedankens; die Wahrheit ist die Tochter Gottes u. a.

Der vom Geiste Gottes beseelte Heiland hat allerdings auch ein Mittleramt ausgeübt, und dies bestand darin, dass er die bisherige Religion seines Volkes erneuerte und eine Religion der Liebe für alle Völker offenbarte. Dadurch ward er der Heilbringer und Erlöser, und durch sein Leben und sein Leiden hat er seinen Lehren die höchste Weihe göttlichen Ursprungs gegeben.

Die bilderreiche Sprachweise des Morgenlandes und das nach dem Tode Christi verfasste Neue Testament will richtig verstanden sein. Auch hier ist's der Geist, der lebendig macht. Das bloße Wort hat viele irre geführt, und selbst bei der deutschen Reformation konnte man sich nicht ganz frei machen vom Buchstaben. Das beweist die „Augsburgische Confession". Luthers kleiner Katechismus citirt blos die Stellen Röm. 9, 5 und Joh. 4, 9 ohne Erläuterung. Der neue „Grundriss der christlichen Lehre" von K. Schwarz fügt die messianischen Stellen des Alten Testamentes wenigstens hinzu: „Gottes Sohn heißt hier so viel als der von Gott besonders Begnadigte und Geliebte." Er nennt sich so, weil er aus dem Geiste Gottes geboren und durch Gesinnung und Liebe mit ihm eins ist, wie der Sohn mit dem Vater. Zwischen dem Sohne Gottes und den Kindern Gottes ist kein Unterschied, nur gilt Jesus als der ein- oder erstgeborene. In der Persönlichkeit Christi hat sich die höchste geschichtliche Offenbarung der Gottheit vollzogen.

Übrigens nannte sich Jesus vorzugsweise des „Menschen Sohn". Er stellt sich somit selbst seinen Brüdern in allem gleich, ausgenommen die Sünde. Er dachte bei der Wahl dieses Ausdruckes an Dan. 7, 13. Der Mensch war nach seiner Auffassung göttlichen Geschlechts; dagegen war „Sohn Gottes" der eigenthümliche Majestätstitel des Messias, den die Juden erwarteten als weltlichen Fürsten mit sinnlichem Glanze. Bei Jesus leuchtet gerade in der Unscheinbarkeit des äußeren Auf-

---

*) Über die Kirchenlehre, dass Jesus auch ein Gott sei, lese man die kleine Schrift von Egidy „Ernste Gedanken". (Leipzig, Otto Wigand, 60 Pfennige.)

tretens um so heller die geistige Hoheit auf. Solches Vorbild gab er auch seinen Aposteln. Wer von ihnen diene, der solle der größte sein. Wer denkt hierbei nicht an die Verweltlichung und Herrschsucht der späteren „Kirche"?

Die Bezeichnung „Sohn Gottes" geht auf Jesus als den von Gott erwählten Boten, den Gottgesandten. Für die jüdische Gemeinde der apostolischen Zeit ist er der Sohn des Josef und durch denselben der Nachkomme Davids. Über die Stelle bei Matth. 1, 18 ff. ist zu bemerken, dass bei diesem Berichte die wunderbare Geburt Isaaks, Simsons und Daniels als Vorbild diente.

Das Leben und die Lehre des menschlichen Sohnes ist zurückzuführen auf den Geist Gottes, der in ihm lebte. Und dies geleitet uns zum belebenden Princip der von ihm gestifteten religiösen Gemeinde.

C. Die kirchliche Lehre von diesem heiligen Geist, der dogmatisch sogar als Person aufgestellt wurde, können wir hier nicht verfolgen. Nur als christlicher Gemeingeist ist er unserem Zeitalter verständlich. Was bedeutet das deutsche Wort Geist? Es entspricht dem lateinischen spiritus, genius, anima; dem griechischen pneuma (d. h. Hauch, Athem, belebende Kraft). Geist wird auch als ein Wesen gedacht und als Gottes Geist (Joh. 4, 24), als göttlicher, und Christi Geist, daher die dogmatische Personification des „heiligen Geistes". Biblisch wird der Geist der Weisheit als Gabe des heiligen Geistes gedacht, und somit tritt denn der göttliche Geist in den Menschengeist selbst über (bei Propheten u. a.). Ausartung und Missbrauch, besonders im Mittelalter, konnte dabei nicht ausbleiben (bei Mystikern u. a.). Außer dem vielfachen Gebrauche des Wortes Geist spricht man auch von einem allgemeinen Geist, vom Geiste eines Zeitalters, und dieser Geist ist in jedem Jahrhundert ein anderer; so auch bei der Auffassung der kirchlichen Dreiheit: Vater, Sohn und heiliger Geist. Dieser Wechsel liegt im Erziehungsplane des Gottesgeistes. Einen ähnlichen Plan erkennen wir in dem Stufengange vom Alten zum Neuen Testament. Und als Christus von seinen Jüngern schied, versprach er ihnen die Kraft des heiligen Geistes (Apostelgesch. 1, 8), und er wolle bei ihnen bleiben bis an der Welt Ende (Matth. 28, 20).

Im heiligen Geiste also ist der Heiland gleichsam wieder auferstanden, und lebt nun geistig fort und wirkt auf Erden und erhält die von ihm gestiftete christliche Kirche, deren Stiftungsfest das Pfingstfest ist, die Ausgießung des heiligen Geistes über alle Völker.

Weder das Judenthum mit seinem Gesetz, noch das Heidenthum mit seiner Philosophie und Kunst und seiner Staatsordnung haben der Menschheit neues Leben gegeben, sondern der Geist einer neuen Gesinnung, wie er durch Jesus in die Welt gekommen ist. Dieser Geist hat sich unter Brausen und Stürmen seine Bahn gebrochen, wie es sinnvoll in der heiligen Schrift heißt, und brausend und stürmend wirkt er auch heute noch fort und ändert unhaltbare Zustände. Solche treten da ein, wo man abweicht vom Geiste des Stifters.

Und das geschah schon in den ersten Jahrhunderten des Christenthums, vor allem in Rom, wo eine weltliche Herrschaft entstand, die durch die deutsche Reformation nur zum Theil gebrochen wurde.

Christus versprach denen, die in seinem Namen sich versammeln, gegenwärtig zu sein als heiliger Geist. Die Versammlung brauchte aber nicht ausschließlich von Rom auszugehen, dessen Kirche ja noch nicht bestand. Nun wurden aber auch Kirchengemeinden in Jerusalem, Antiochia und anderwärts gegründet. L. v. Ranke sagt (Weltgesch. V. 295): „Dass das Papstthum eine göttliche Institution sei, ist eine hierarchische Ansicht, zu der sich der Historiker nicht bekennen kann.“ Auch andere Geschichtskundige wissen, auf welche Weise die Bischöfe von Rom das Ansehen erlangt haben. Im Laufe der Zeit erhielten sie ihre Macht durch zwei Mittel: durch strengen Glaubenszwang und die hierarchische Verfassung. Dazu kam in neuester Zeit die Erklärung, dass der Papst ein unfehlbarer Mann sei. Die Rechte der christlichen Gemeinde sind allmählich auf die Vorsteher (die Geistlichen) übergegangen, so dass sie allein die Kirche (ecclesia) sind. Die Mitglieder der Gemeinden haben in allem zu gehorchen und das zu glauben, was diese „Kirche“ vorschreibt. Die evangelische (protestantische) Kirche dagegen hat keine einheitliche Verfassung angenommen, sie wäre sonst auf hierarchische Wege gerathen. Der Idee des Christenthums entspricht am meisten die presbyterianische oder die Synodalverfassung, wie sie in der reformirten und schottischen Kirche besteht. Diese Kirchen gewähren mit Recht die Glaubensfreiheit und die Selbständigkeit der Gemeinden. Es gibt innerhalb der evangelischen Kirchen eine Meinungsverschiedenheit, und das ist gut, denn wir können uns kein Leben denken ohne eine Möglichkeit der Entwickelung, und zu dieser gehört eine freie Forschung. Dadurch wird der hohe Inhalt des Christenthums immer tiefer und reiner erfasst. Die nöthige Einheit wird hergestellt durch die religiöse Gesinnung und die thätige Nächstenliebe, wie der Stifter im Evang. Lukas 10, 25 ff. es gefordert hat.

Das Walten und die Einwirkung des göttlichen Geistes im Menschen ist nicht abgeschlossen, sondern er erzieht die Menschheit alle Stadien der Cultur hindurch, wie dies schon Lessing in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ dargelegt hat.*) Von Zeit zu Zeit geschehen Anregungen zur religiösen Erneuerung und Klärung. Ich erinnere z. B. an die Ergebnisse der neueren Naturforschung (die Entwickelungslehre), an die geschichtlichen Untersuchungen der biblischen Urkunden, an die ethischen Bestrebungen verschiedener Vereine, die eine Wiederherstellung des reinen Christenthums bezwecken ohne die trennenden Glaubensmeinungen. Eine bedeutende Erscheinung sind M. v. Egidy's: „Ernste Gedanken“ (Leipzig, Wigand); „Ernstes „Wollen (Berl. bibliographisches Bureau); „Einiges Christenthum“ von Lehmann (Kiel, Falckstr. 9).

Dies Alles sind Zeichen der Zeit, die aber in den Hintergrund gedrängt werden durch die politischen, nationalen und wirtschaftlichen Richtungen der Gegenwart.

*) Vergl. M. Müller, Geschichte der Menschheit mit Beziehung auf Lessing (Leipzig bei Kössling). Albert Wittstock hat Lessings Schrift als pädagog. System behandelt (Leipzig bei Naumann.)

Die Schule als Vermittlerin rechtskundlicher und wirtschaftlicher Lehren.

*Von Schuldirector L. **Mittenzwey**-Leipzig-Lindenau.*

I.

Die Schule ist eine Einrichtung, eine Anstalt, d. h. etwas von Menschen zu einem bestimmten Zweck Gemachtes. Wollen wir nun wissen, was der Zweck einer Anstalt ist, so haben wir den, der sie gegründet hat, oder — insofern alle menschlichen Dinge im Laufe der Zeit sich ändern — den, der sie zur Zeit erhält, zur Zeit in ihrem Besitze ist, zu fragen, was seine Absicht bei der Gründung oder der Erhaltung der Anstalt ist.

Den Zweck derjenigen Schulen also, die vom Staate oder der bürgerlichen Gemeinde gegründet oder erhalten werden, bestimmt die Absicht, die der Staat oder die bürgerliche Gemeinde bei ihrer Gründung oder Erhaltung hat. Ein Einzelner kann bei Gründung einer Anstalt Absichten haben, die ihn, seine Person nicht berühren, mit seinen eigenen Interessen nichts zu thun haben, der Staat aber kann Staatsmittel nur zu Staatszwecken verwenden, kann bei seinen Einrichtungen nur Staatsinteressen verfolgen; zur Verfolgung anderer Zwecke fehlt ihm jede Veranlassung, wie jede Berechtigung. Die Staatsschulen sollen also dem Staate dienen, ihr Zweck kann nur der sein, dass sie dem Staate helfen, s e i n e n Zweck zu erreichen. Die Aufgabe der Staatsschule ist, die Bürger des Staates zur Leistung ihrer staatsbürgerlichen Pflichten fähig und willig zu machen.

Zum Bestehen und Gedeihen des Staates ist es theils wünschenswert, theils nothwendig, dass die Bürger im Besitze gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten sind. Der Staat muss zu seiner Erhaltung von seinen Bürgern Geld oder Geldeswert fordern; es liegt daher dem Staate daran, dass seine Bürger möglichst e r w e r b s f ä h i g seien (Wolstandspflege). Der Staat bedarf zu seiner Verwirklichung eine Anzahl von Personen, die befähigt sind, die staatlichen Zwecke zu vertreten und die Staatsgesetze in Ausführung zu bringen, d. h. er bedarf

einer Anzahl von **Beamten**; es liegt daher dem Staate daran, dass immer eine genügende Anzahl von Bürgern vorhanden sei, die zur Führung seiner Ämter befähigt sind. Der Staat muss ferner von seinen Bürgern Vertheidigung gegen seine Feinde fordern, es liegt daher dem Staate daran, dass seine Bürger möglichst **wehrfähig** seien (Sicherheitspflege). Aber dem Staate liegt nicht blos daran, dass seine Bürger zur Leistung ihrer staatlichen Pflichten fähig, sondern auch daran, dass sie dazu **willig** sind. Denn wenn auch der Staat die Macht hat, Vereinzelte, die sich widersetzen, zur Leistung ihrer Bürgerpflichten zu zwingen, so ist doch seine Macht eine beschränkte und nimmt in dem Maße ab, als die Zahl der sich Widersetzenden zunimmt. Eine gewisse Anzahl Bürger, die willig ihre Staatspflichten erfüllen, ist also zum Bestehen des Staates unbedingt nothwendig; zum Gedeihen des Staates ist es aber wünschenswert, dass alle oder möglichst viele Bürger zur Leistung ihrer Staatspflichten willig sind. Der Staat sagt daher: Es ist mir gleichgültig, ob meine Unterthanen Christen oder Juden, Katholiken oder Protestanten sind, aber ich bedarf zu meiner Erhaltung, zur Aufrechterhaltung meiner Einrichtungen **sittlicher** Unterthanen, ich bedarf solcher Unterthanen, die das eigene Ich der Allgemeinheit unterordnen; ich muss daher darauf sehen und dafür sorgen, dass meine Unterthanen im Besitz gewisser sittlicher Eigenschaften sind (Culturpflege). Der Staatszweck ist ein sittlicher, und schon Herbart sagt: Der Staat kann nicht blindlings zusehen, dass ein Kind wie ein wildes Thier heranwachse und sich später wie ein wildes Thier geberde. Die Staatsschule hat endlich somit auch die Aufgabe, auf den Schüler so einzuwirken, dass er Herschaft über seine Neigungen erlange, und dass er seine Begierden der religiös ausgebildeten Vernunft unterordne. Als Ziel dieser Erziehung gilt ein freies Erwählen des Guten, ein Verabscheuen des Bösen; die Schule muss dies einlehren, einleben, bis es endlich zur Gewohnheit, zum Nichtanderskönnen, bis es in Fleisch und Blut übergegangen ist.

Die Staaten sind aber verschieden; die Geschichte lehrt eine **Staatsentwickelung**; sie lehrt, dass die Staatsveränderungen, wie alle gesellschaftlichen Einrichtungen in einer bestimmten Zeit vorwärtsschreiten, nach einem bestimmten Ziele hin streben. Diese Staatsentwickelung vollzieht sich in dem Übergehen aus dem Gewaltstaate zum Rechtsstaate, aus dem Fürstenstaate zum Volksstaate, aus dem Beamtenstaate zum Bürgerstaate und wahrscheinlich auch vom kirchlich-politischen zu dem religiös-socialen und vom nationalen zum

humanen Staate. Es ist, um nur ein Beispiel anzuführen, ein unendlicher Unterschied zwischen dem Staate der Nibelungen-Zeit, wo Rüdiger ausruft: Mannentreue vor Freundestreue, und dem Staate der Gegenwart, wo jeder fühlt, dass Freundestreue vor Mannentreue geht.

Aus der Verschiedenheit der Staaten und des Staatszweckes folgt aber auch nothwendig eine Verschiedenheit jener Anstalten, die dem Staate zur Erreichung seines Zweckes dienen sollen. Wie der Staat, so seine Schule; ein anderer Staat, eine andere Schule. Fasst man z. B. die Geschichte des französischen Unterrichtswesens ins Auge, so erkennt man sofort, dass bei jeder staatlichen Veränderung auch der Schule eine Umgestaltung zutheil wurde; die Republik suchte Republikaner, die Monarchie Monarchisten zu erziehen; die Monarchie wieder gab je nach ihrer eigenen Färbung der Schule einen reactionären oder liberalen, einen clericalen oder weltlichen Charakter. Und was wir hier am französischen Unterrichtswesen sehen, ist diesem keineswegs eigenthümlich, sondern in jedem Lande wiederzufinden. Da ist keine herrschende Regierungsform, keine die Zeit bewegende religiöse Überzeugung, keine die gesellschaftlichen Kreise berührende Umgestaltung, kein Fortschritt in Wissenschaft und Kunst, wodurch nicht die Schule in Mitleidenschaft gezogen würde. Jede Zeit hat ein bestimmtes, ihrem Gesammtfortschritte entsprechendes Culturideal, das sie in den verschiedenen Lebenskreisen zu verwirklichen strebt und aus dem sich auch die Anforderungen an den jungen Nachwuchs ableiten, der das bisher Erreichte fortsetzen und weiterbilden soll. Jede Änderung des Culturideals stellt daher auch andere Ansprüche an die Jugenderziehung und hat eine Änderung des Erziehungsideals im Gefolge. Am deutlichsten tritt das in der Veränderung der Lehrziele, in der Aufnahme neuer als wesentliche Bildungselemente geltender Lehrgegenstände, in der Umgestaltung der Lehrpläne durch Anzahl, Art und Anordnung der Unterrichtsstoffe, in der Beseitigung der bis dahin berühmt gewesenen Lehrbücher und Einführung neuer, in der Verbesserung und Ausgestaltung der Methoden zur Bewältigung und leichteren Aneignung des vermehrten Unterrichtsstoffes etc.

Wir sind nun nicht der Meinung, dass die Schule sofort allen an sie herantretenden Forderungen genügen und mit jedem Winde der Tagesmeinungen segeln müsse; sie hat sich vielmehr gegen vieles, was von ihr verlangt wird, ablehnend zu verhalten, unberechtigte und nur vorübergehende Ansprüche, die wol gar nur von einzelnen ausgehen, und die noch lange nicht den Zeitgeist ausmachen, zurückzu-

weisen, namentlich in dem Falle, wo man die Schule zu einer heimlichen Münze umgestalten möchte, in welcher die Pfennige für das tägliche Brot geprägt werden. Darauf aber laufen nur zu oft die von der Schule gestellten Ansprüche hinaus, „und die öffentliche Meinung lässt sich durch sie um so eher gefangen nehmen, je marktschreierischer sie als unfehlbare Heilmittel für gesellschaftliche Schäden angepriesen werden. Hier bleibt nichts übrig, als auf das Zeitbewusstsein durch Belehrung und Aufklärung unverdrossen und wiederholt einzuwirken, die Überschätzung der Schule, von der man nicht weniger als alles erwartet, zu mäßigen und daran festzuhalten, dass auch dem Niedrigsten und Ärmsten im Volke diejenigen idealen Güter erhalten bleiben, die ihm seine Menschenwürde verleihen und bewahren, die ihn später im Berufsleben geistig emporheben und aufrecht erhalten, damit er nicht ein Sclave der irdischen Welt, ihres Druckes und Dranges, nicht eine lebendige Arbeitsmaschine werde. Es wird sicherlich für die physische Welt schlecht gesorgt, wenn die sittlichen Quellen des Glückes verschüttet werden".*)

Aber in gleicher Weise verkehrt würde es sein, wenn man sich in selbstgefälliger Consequenz allen Bewegungen verschließen, allen Forderungen gegenüber ablehnend verhalten wollte. In der Mitte des vorigen Jahrhunderts bildeten Katechismus, Lesen und etwas Rechnen die einzigen Unterrichtsgegenstände in der Volksschule. Und als die Forderung auftauchte, auch den Schreibunterricht als obligatorisches Unterrichtsfach einzureihen, so erfuhr selbige vielseitigen Widerspruch, selbst der große Philosoph von Sanssouci, Friedrich d. Gr., meinte, für die Knabenschulen wolle er sich den Schreibunterricht noch gefallen lassen, doch für die Mädchen sei derselbe völlig überflüssig, selbige würden ihre Kunst doch nur brauchen, um Liebesbriefe zu schreiben. Die Vertreter des Schreibunterrichts siegten; später traten die „gemeinnützigen Kenntnisse" hinzu, die heute, als „Realien" in ihre einzelnen Zweige gespalten, einen breiten Raum in der Schule einnehmen. Und wer möchte wol heute den Unterricht in den Realien oder gar den Schreibunterricht missen!

II.

Nun, manche Forderung ist ja bereits zurückgewiesen worden, es sei nur an die Schulsparcassen erinnert, und so manche wird voraussichtlich zurückgewiesen werden, so die Einführung des Hand-

*) Vergl. K. Richter: Über die Verbindung der Koch- und Haushaltungsschulen mit der Mädchenvolksschule. Preisschrift. 1892.

fertigkeitsunterrichts, des Koch-, Wasch- und Plättunterrichts, der Buchführung und des kaufmännischen Rechnens, der Stenographie, die Einübung in die Krankenpflege und Samariterthätigkeit. Des Näheren darauf einzugehen, kann jedoch hier nicht unsere Aufgabe sein.

Wie steht es nun mit der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre oder wie man neuerdings kürzer sagt: Verfassungs- und Wirtschaftslehre?*) Verdient sie von Seiten der Schule Berücksichtigung oder Zurückweisung?

Unstreitig hat unser gesammtes öffentliches Leben sowol im Staate als in der Gesellschaft in den letzten drei bis vier Jahrzehnten eine tiefe Umgestaltung erfahren. Schon durch die Einführung des allgemeinen Stimmrechts ist die ausschlaggebende Entscheidung über die Regungen des nationalen Lebens auf dem Gebiete der Gesetzgebung für unsere staatlichen und wirtschaftlichen Zustände bis zu einem gewissen Grade in die Hände der großen Masse gelegt. Viele Hunderttausende von Männern, die Tag für Tag ehrlich und treu ihrer Arbeit warten, niemals aber Gelegenheit gehabt, sich über das Wesen und die Organisation des Staates oder über die Vorbedingungen eines gesunden wirtschaftlichen Lebens eingehend zu unterrichten, sind jetzt verpflichtet, die Vertreter der Nation zu wählen und damit gleichzeitig über die schwierigsten Fragen unserer politischen und wirtschaftlichen Gesetzgebung zu entscheiden. Es leuchtet ein, dass dieses Recht nur dann in der gebürenden Art und Weise zu einer glücklichen Weiterentwickelung unseres Volkes führen kann, wenn unsere stimmberechtigten Mitbürger aller Classen den nöthigen Einblick in das Leben des Staates und einen gründlichen Überblick über das Gebiet der wirtschaftlichen Gesellschaft gewonnen haben. Die Regierung des Kaiserthums Österreichs hat dies bereits anerkannt, indem sie in dem Entwurfe der Grundzüge des öffentlichen Unterrichts sagte: „Wo das Volk zur Theilnahme an der Gesetzgebung berechtigt ist, da darf keine Anstrengung und kein Opfer gescheut werden, um allen den Unterricht zu geben, ohne welche dieses Recht ein Widerspruch wäre.“

Hierzu kommt ein Zweites: In der ganz richtigen Voraussetzung, dass man ein Volk nicht besser zur Gesetzlichkeit und zu einem gesunden wirtschaftlichen Leben heranziehen kann, als wenn man dasselbe bei der Verwaltung seiner Gemeinde-, Schul-, Kirchen-, Kreis- und Staatsangelegenheiten sich activ betheiligen lässt, hat man von

*) Dörpfeld nennt beides vereinigt „Gesellschaftskunde“.

Jahr zu Jahr mehr und mehr dem Grundsatze der Selbstverwaltung Rechnung getragen. Der Laie sieht sich daher trotz des Widerspruchs so mancher Berufsjuristen in stets ausgedehnterem Maße zu den Geschäften des öffentlichen Lebens herangezogen; und an den Schöffen- und Schwurgerichten, den Handels- und Schiedsgerichten ist die Thätigkeit des Laien sogar ein Theilnehmen an der eigentlichen richterlichen Thätigkeit. Da mithin die Gesetzgebung unserer Zeit die Mitwirkung des Staatsbürgers in der Rechtspflege, in der Landesvertretung und Gemeindeverwaltung voraussetzt, um so dringender tritt an jedermann die Mahnung heran, sich mit der Getetzgebung vertraut zu machen, denn wo immer die große Masse zur Mitwirkung am Regimente berufen ist, kann dies nur zu einem guten Ende führen, wenn sich die betheiligten Kreise auch voll und ganz der Verantwortlichkeit bewusst sind, welche sie mit Ausübung der ihnen gewordenen Rechte übernehmen.

Hierzu kommt ein Drittes: Ein allgemeiner Rechtsgrund lautet: „Niemand kann sich mit Unkenntnis der Gesetze entschuldigen.“ Und hieraus ergibt sich die Nothwendigkeit, sich mit den Pflichten, die ihm als Staatsbürger, als Glied einer menschlichen Gesellschaft gegenüber obliegen, bekannt zu machen. Es suchen zwar viele ihr Verhalten so einzurichten, dass sie den Staatsanwalt nur vom Hörensagen kennen lernen, sie sind sich in ihrem „dunklen Drange“ des rechten Weges allenfalls bewusst, aber man merke andererseits nur mit beobachtendem Blick auf die so mancherlei Verstöße gegen die Gesetze, besonders bei demjenigen Theile der Bevölkerung, welcher nicht gewöhnt worden ist, jedes Wort abzuwägen; man verfolge die Berichte über die Thätigkeit der Strafkammern und Schöffengerichte, und man wird finden, dass in außerordentlich viel Fällen nur Gesetzesunkenntnis den Verstoß gegen die Strafgesetze hervorgerufen. Wie viele Verdrießlichkeiten, wie viele unsinnige Processe und Kosten, wie viele Zeitverschwendung würden vermieden werden, wenn so viele nicht aller Rechtskenntnis bar wären!

Und hierzu kommt ein Viertes: Für viele ist allerdings das Strafgesetz unnöthig, sie halten sich von Ausschreitungen, die das Gesetz bestraft, möglichst fern, doch die Gleichgültigkeit, die sie dem Staatsleben — bewusst oder unbewusst — gegenüber an den Tag legen, ist demselben nicht nur nicht förderlich, sondern geradezu nachtheilig. Tausende genießen die Segnungen der staatlichen Rechtsordnung, ohne sich derselben bewusst zu werden oder ohne dieselbe zu schätzen. Tausende glauben, weil sie ihren Wirt, ihren Schneider

redlich bezahlen, seien sie niemandem etwas schuldig. Sie verstehen und würdigen weder Staat noch Gesetze; jede neue Verordnung betrachten sie nur mit Misstrauen, und das richterliche Beamtenthum erscheint ihnen als Geißel, welches anzufeinden nur folgerichtig sein kann. Hieraus erklären sich naturgemäß auch die vielen unreifen und schiefen Urtheile über die Regierung, über die Art und Weise der Vertretung von Volksinteressen und über die gesetzgebenden Körperschaften. Nur durch die politische Unmündigkeit der Massen ist es auch so manchem Freibeuter auf social-politischem Gebiete möglich, ganze Volksschichten in seine Netze zu locken und durch leere Versprechungen zu gewinnen. Die Unkenntnis ist es, welche die Haken liefert, an welche die demagogischen Agitatoren ihre falschen Lehren hängen; beseitigen wir dieselben durch frühzeitige und streng sachliche Aufklärung, so schaffen wir nach und nach ein Geschlecht, welches auf Grund eigener Überzeugung und selbstständigen Nachdenkens handelt und nicht mehr blindlings demjenigen folgt, der am meisten verspricht, sondern welches sich seine eigenen Wege bahnen wird. Niemals aber werden diese dahin führen, wo der Kampf aller gegen alle gepredigt wird, wol aber an die Stätten, wo man weiß, dass das Gedeihen des Ganzen das Wolbefinden des Einzelnen voraussetzt, wo man zu der Erkenntnis gekommen, dass nicht Hass und Neid, sondern vielmehr opferbereiter Gemeinsinn zum Ziele führen kann.

Muss es daher nicht heiligste Pflicht des Staates sein, seinen Unterthanen über die Rechtsordnung, über das Gefüge eines geordneten Staatslebens etc. Aufklärung zu verschaffen? — Sie müssen verstehen lernen, welche Wolthaten das Leben in einem Culturstaate im Gefolge hat, es muss in ihnen die Überzeugung geweckt werden, dass die Betheiligung an den öffentlichen Angelegenheiten keineswegs ein anregender Sport, sondern eine ernste, bedeutungsschwere Arbeit ist, dass die erlangten Rechte ihre innere Begründung und dauernde Erhaltung nur durch Übernahme von einer Reihe von Pflichten erlangen. Sie müssen einsehen lernen, dass der Laie durchaus nicht mehr der Willkür der Beamten überlassen ist, wie im Polizeistaate, dass vielmehr das Bestreben der gesetzgebenden Factoren dahin geht — und das neue Gerichtsverfassungsgesetz ist der sprechendste Beweis dafür — diese Willkür völlig auszuschließen.

Und was hinsichtlich des staatlichen Lebens gilt, das gilt in gleicher Weise auch in Hinsicht auf das wirtschaftliche Leben. Wir leben entschieden in einer neuen Zeit verglichen mit der Zeit unserer Väter und Großväter. Die Entwickelung der wirtschaftlichen

Zustände unserer Zeit mit Hilfe der Dampfkraft, mit Hilfe der Verkehrseinrichtungen des 19. Jahrhunderts, wie namentlich mit Hilfe der strengen Durchführung des Grundsatzes der Arbeitstheilung ist eine so vielgestaltige geworden, dass es dem Einzelnen nicht mehr möglich ist, die gesammte Production in allen ihren Gliedern überblicken zu können. Durch die Verwendung des Dampfes und der Elektricität sind ganz neue Bedingungen für die Production, den Austausch und den Verbrauch der Güter geschaffen worden, und mit dem patriarchalischen Wirtschaftsbetriebe, wie ihn unsere Eltern und Großeltern noch gekannt haben, ist es ein für alle Mal vorbei. So haben z. B. die Eisenbahnen in entlegene Gegenden eine gesteigerte Industrie getragen, und politische und Fachzeitschriften haben industrielle Gedanken selbst in solchen Kreisen erweckt, die sich in ihren Ein- und Verkäufen früher auf die einfachen Verhältnisse des primitivsten Marktverkehrs beschränkten. Der Landmann, der kleine Kaufmann und der einigermaßen gutsituirte Handwerker werden heutzutage von Geschäftsreisenden besucht. Man kauft nicht mehr wie „in den guten, alten Zeiten“ „des Nachbars Rind“, sondern sucht seinen Vortheil bei auswärts gemachten Einkäufen, man kauft und verkauft, man zahlt und lässt sich zahlen nach kaufmännischer Manier und ist genöthigt, nach kaufmännischer Manier zu rechnen. So manche mit den besten Hoffnungen begründete Existenz leidet in dem harten Kampfe trotz eifrigen Strebens Schiffbruch, oft nur, weil der Inhaber keine Kenntnis von dem Fortschritte in den Gesetzen der Production besaß und in althergebrachter Weise sich weder um Arbeitstheilung, noch um zweckmäßigeren Einkauf des Rohmaterials, noch um Spesenverminderung kümmerte. Und was von der Production gilt, das gilt in mindestens gleichem Maße von der Consumtion.

Wir beobachten ferner nicht selten Störungen in dem Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer durch Massenarbeitseinstellungen und Ausstände, weil der Arbeiter nicht selten rücksichtslos nach Vermehrung seiner Einnahmen ohne Erhöhung seiner Leistungen trachtet, nicht selten am falschen Platze und zu einem ungeeigneten Zeitpunkte, lediglich deshalb, weil er sich nie um die Gesetze gekümmert, denen mit der Production ja auch die Arbeit immer unterworfen ist etc. So wird beispielsweise über keinen Gegenstand wol kaum mehr gesprochen als über die Preise. Der Landwirt klagt über niedrige Preise des Getreides, der Bäcker über hohe Preise desselben. Der Handwerksmeister klagt über hohen Arbeitslohn, und der Geselle über niedrigen. Die Hausbesitzer wünschen ein Steigen der Haus-

miete, und die Abmieter wünschen ein Fallen etc. In diesen Reden, Klagen und Wünschen dieser Art herrscht oft große Verwirrung der Begriffe; die Wirtschaftslehre hat nun die Aufgabe, Licht in dieses Dunkel zu bringen und Ordnung in solcher Verwirrung anzustreben und mehr und mehr zu verbreiten.

Doch noch eine höhere, eine ideelle Aufgabe hat die Wirtschaftslehre, denn sie zeigt, dass das große Ganze nur gedeihen kann, wenn an jeder Stelle treu und zielbewusst gearbeitet wird; sie zeigt ferner, dass es in dem ganzen großen Arbeitsgebiete keine Leistung gibt, die überflüssig ist oder entbehrt werden kann; sie zeigt weiter, dass selbst derjenige Mann im wirtschaftlichen Leben, der den höchsten Posten innehat, nicht berechtigt ist, von sich zu sagen, dass er unabhängig dastehe, und diese wirtschaftliche Abhängigkeit mahnt dringend zur Bescheidenheit, denn keiner kann den anderen entbehren und wäre er reich wie Crösus. Andererseits hat sie etwas Erhebendes, indem sie endlich zeigt, dass eine jede Arbeit ehrt und geschätzt zu werden verdient. Durch eine solche Überzeugung gewinnt naturgemäß auch die einfachste Arbeit einen tiefen sittlichen Wert. Und wie viel wäre erreicht, wenn wir in der Brust des Mannes „mit der schwieligen Hand“ wieder die Lust und Freude an der Arbeit wecken könnten, die so vielen leider abhanden gekommen ist, wenn wir die Überzeugung herbeizuführen vermöchten, dass die Arbeit nicht als eine Last, als Mittel zum Unterhalte und zum Genusse, sondern als Beruf mit seinem vollen sittlichen Inhalte aufzufassen ist.

Es ist also besonders auch die wirtschaftliche Seite unserer staatlichen Verhältnisse zu betonen oder mit anderen Worten: Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre haben in Verbindung aufzutreten. Es lässt sich behaupten, dass ein Unterricht in der Gesetzeskunde ohne Rücksicht zugleich auf die einfachsten Gesetze der Volkswirtschaft und des Verkehrs das staatsbürgerliche Denken nur einseitig erfasst. In den modernen Staaten ist die politische Ökonomie mit der wirtschaftlichen aufs innigste verflochten, die eine ist Trägerin der anderen. Man denke beispielsweise nur an Handel und Verkehr, an Gewerbefreiheit, Freizügigkeit und Unterstützungswohnsitz; ist die Gesetzgebung über diese Angelegenheiten politischer oder wirtschaftlicher Natur? Sicher ist sie beides. Deshalb ist auch gleichzeitig neben der Forderung nach vermehrter Kenntnis der staatsbürgerlichen Pflichten und Rechte die Forderung nach vermehrter Kenntnis des wirtschaftlichen Lebens unseres Volkes mit vollstem Rechte ausgesprochen worden.

III.

In welcher Weise soll nun dem Volke diese Kenntnis übermittelt werden?

Gegenwärtig geschieht dies, wenigstens in Hinsicht auf Gesetzeskenntnis dadurch, dass der Staat (oder das Reich) jedes neue Gesetz in seinen amtlichen Organen publicirt. Dass aber hierdurch niemand gesetzeskundig wird, liegt auf der Hand; denn einerseits muss bei der meist knappen Form dieser Publicationen, womöglich mit Hinweis auf Theile anderer, früher erlassener, und oft in schwerfällliges Deutsch gekleideter Gesetze zum Verständnis schon Rechtskenntnis vorausgesetzt werden, und anderentheils fehlt, namentlich den unteren Volksschichten, neben dem Verständnis auch die Zeit zur Einsichtnahme. Ist es doch schon für den Fachmann äußerst schwierig, die gesammte Rechtsmaterie zu bewältigen; der Laie vollends steht derselben vollständig hilflos gegenüber. Dazu kommt, dass unser Recht äußerst unpopulär ist. Es ist ein harter Vorwurf und deshalb nöthig, diese Behauptung etwas eingehender zu beweisen.

Das Recht ist ein Product der culturellen Entwickelung eines Volkes, es ruht mit tausend Wurzeln im Leben der Nation; es ist selbst ein Stück nationales „Leben und Werden", es sollte es wenigstens sein; und wenn dies der Fall ist, wenn das Recht in der That dem Erfordernis entspricht, ein lebendiger Ausdruck des Volksbewusstseins zu sein, so muss sich dies darin äußern, dass es populär ist. Die Popularität des Rechts ist der Maßstab dafür, inwieweit seine geltenden und fixirten Grundsätze und Formen im Rechtsbewusstsein der Nation wurzeln und inwieweit jene fruchtbare Wechselwirkung zwischen Rechtsschaffung und Rechtspflege auf der einen Seite und den sittlichen Anschauungen und den culturgeschichtlichen Fortschritten des Volkes auf der anderen Seite stattfindet, ohne welche ein gesunder Rechtszustand nicht bestehen kann.

Bei Völkern, die sich noch in jenen Anfängen der Entwickelung befinden, oder bei denen das Recht auch später noch nicht aufgehört hat, eine unmittelbare Schöpfung des Volksgeistes zu sein, ist es denn auch in Wahrheit und im besten Sinne populär. Man braucht nur an das classische und ganz besonders das römische Alterthum zu denken, man braucht nur irgend einen der römischen Schriftsteller in die Hand zu nehmen, um sich zu überzeugen, welche Volksthümlichkeit das Recht unter solchen günstigen Verhältnissen genießt. Überall finden wir in den Erzeugnissen der römischen Literatur, ob sie nun

historischer, philosophischer oder selbst poetischer Art sind, rechtliche Einrichtungen und Förmlichkeiten erwähnt, als Dinge, die jedermann kennt und die jedem geläufig sind. Juristische termini technici werden so häufig und ohne jeden Anschein des Gesuchten oder Fremdartigen gebraucht, dass man an ihrer allgemeinen Verständlichkeit nicht im geringsten zweifeln kann. Ja selbst das wählerische Sprachgefühl und der feinere Schönheitssinn der Dichtkunst widerstrebte bei den Römern, wie auch bei den Griechen dem Gebrauche solcher juristisch-technischer Ausdrücke und der Erwähnung rechtlicher Institute nicht: es waren das eben Dinge, die dem Volke in Fleisch und Blut übergegangen, oder noch richtiger, die aus seinem Fleische und Blute hervorgegangen waren. Dass auch bei unseren Voreltern vor Reception der fremden Jurisprudenz sich das Recht allgemeiner Bekanntschaft und Popularität erfreute, zeigen uns, um nur das eine anzuführen, unsere deutschen Rechtssprichwörter, in denen sich in prächtiger Weise jene erfreuliche Wechselwirkung von Recht und Sitte, Volksanschauung und Rechtsverwirklichung äußert.

Heutzutage ist es ganz anders; unser Recht ist dem Volksbewusstsein äußerst fremd, es ist bei weitem noch nicht hinreichend ins Leben eingedrungen, und die große Masse — nicht nur der Ungebildeten — steht ihm gegenüber wie einem unverständlichen, schwierigen System einer Berufswissenschaft, die dem Laien so fern liegt wie z. B. die Sprachforschung dem Nichtphilologen. Ja, selbst die Äußerlichkeiten unserer Rechtspflege sind in weiteren Kreisen des Volkes mangelhaft bekannt. Um sich davon zu überzeugen, genügt ein Blick in diejenige Literatur, deren Leserkreis das große Publicum ist, populäre Bücher, Zeitschriften, Journale u. dgl. Da finden sich nicht selten die merkwürdigsten Irrthümer sowol in Bezug auf die illustrative Darstellung von gerichtlichen Acten, Processhandlungen, als auch in der textlichen Beschreibung solcher Vorgänge. Dass endlich auch besonders diejenigen, die das meiste Interesse am Recht haben, die Rechtsuchenden, dem gelehrten Recht völlig fremd gegenüber stehen, ist kein Wunder. Die Sprache des gemeinen Mannes hat für diesen Zustand bezeichnende Ausdrücke. Fragt man einen Bauer, wie es mit seinem Processe stehe, so ist die Antwort: „er schwebt noch“, ein vortreffliches Wort für den schleichenden Fortgang der Sache, die völlige Unverständlichkeit desselben für die Partei. Hat der Bauer den Process verloren, so sagt er nicht, ich habe Unrecht gehabt, sondern ich habe „verspielt“. Gewiss sehr bezeichnend. Es ist und muss dem gemeinen Manne unverständlich sein, dass der Sachse ein

anderes Recht hat als der Preuße, und dass dasjenige, was in der Mark Brandenburg „Recht“ ist, in der Rheinprovinz „Unrecht“ sein kann. Die zahlreichen Gesetzgebungsfactoren in Deutschland, die vielen Particularrechte, zu denen schließlich noch ein besonderes Reichsrecht gekommen ist, alle diese Dinge sind nicht geeignet, dem Volke die Verständlichkeit des Rechts zu erleichtern. Hierzu kommt das Bestreben seitens mancher Vertreter des Juristenstandes, das Recht hinter dem mystischen Schleier einer exclusiven Berufswissenschaft zu verstecken, von der das „profanum vulgus“ der Laien möglichst fernzuhalten ist. So viele der Berufsjuristen blicken mit wenig Wolwollen herab auf den Laien, der ihm als Schöffe oder Handelsrichter beigesellt ist, und er mag wol geneigt sein, bei jenem das durchbohrende Gefühl der „ignorantia juris“ voraussetzend, ihn als eine recht überflüssige Einrichtung zu betrachten. Schon manche Universitätsprofessoren erwecken bei dem angehenden Juristen dergleichen Gedanken, wie wir aus eigener Erfahrung wissen.

Kurzum: unser Recht ist äußerst unpopulär, und es besteht keine Einrichtung, dasselbe volksthümlich zu machen, die Publication neuer Gesetze in den amtlichen Organen ist, wie bereits oben bemerkt, unzulänglich, Belehrungen durch die Tagespresse, in den Berichten der Reichstags- und Landtagsverhandlungen u. s. w. ist ebenfalls unzureichend, weil die Zeitungen in dem Dienste der Parteien stehen und das gegebene Bild infolge dessen ein gefärbtes ist, auch einschlägige literarische Darstellungen selten volksthümlich sind.

Der berühmte Rechtslehrer Professor Ihering spricht sich in seinem Buche: „Der Zweck im Recht“ hierüber folgendermaßen aus: „Alles wird in unserer heutigen Zeit dem Verständnisse des Volkes nahe gebracht: die Natur, die Geschichte, die Kunst, die Technik, es gibt kaum einen Gegenstand, über den der Laie sich nicht aus einer allgemein fasslichen Darstellung belehren könnte. Nur der Staat und das Recht, die ihn so nahe berühren, machen davon eine Ausnahme, und doch sollte billigerweise nicht blos der Gebildete, sondern auch der Mann des Volkes die Gelegenheit haben, sich darüber zu belehren, was sie für ihn thun und warum sie nicht anders beschaffen sein können als sie es sind. Ich habe früher daran gedacht, diesem Mangel durch einen auf den Bürger und Bauer berechneten Rechtskatechismus für das Volk abzuhelfen. Das Ziel, das mir vorschwebte, war eine Versöhnung des unbefangenen Urtheils mit den Einrichtungen, an denen es vielfach Anstoß nimmt, eine Apologetik des Rechts und des Staates vor dem Forum des einfachen gesunden Menschenverstan-

des. Ich habe mich überzeugt, dass die Aufgabe meine Kräfte übersteigt; möge ein anderer sie aufnehmen! Wer sie richtig ausführt, kann sich ein großes Verdienst erwerben, aber er muss denken als Philosoph und sprechen als Bauer. Es wäre ein wichtiges Thema zur Stellung einer Preisaufgabe — 100000 Mark wären kein zu hoher Preis dafür."

Auf welche Weise soll nun die Übermittlung der staatlichen und wirtschaftlichen Lehren erfolgen?

Wir denken hierbei an ein Dreifaches. Sie hat zu geschehen 1. durch öffentliche Vorträge in allgemein verständlicher Darlegung über die Verfassung, Verwaltung und Gesetzgebung und des wirtschaftlichen Lebens, 2. durch populär geschriebene Bücher und Zeitschriften, in denen diese Fragen behandelt werden, und 3. durch die Schule. Hier kann uns nur der letzte Punkt beschäftigen.

Ohne bestimmte Kenntnisse geht es nun einmal in unseren vielseitigen Verhältnissen nicht mehr, auch nach dieser Richtung nicht, und wenn auch diese selbst zum Theil nach und nach beiläufig so durch vereinzelte Vorträge und durch das gelegentliche Studium einschlägiger Schriften gewonnen werden, so ist doch dieser Weg ein sehr langsamer und selbst unzuverlässiger, denn unser Geist behält in den Mannesjahren nicht so leicht als in der Jugend. Alle großen Männer, die eine Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände ihrer Zeit anstrebten, wie z. B. Moses, Lykurg, Solon, Luther u. a. setzten wolweislich den Hebel bei der Jugend ein, und wir meinen auch, dass der Unterricht in Verfassungs- und Wirtschaftskunde als unerlässlicher Bestandtheil neuzeitlicher Schulbildung nicht länger zu entbehren sei, zumal auch die allgemeinen Gesetze der Pädagogik dem nicht widersprechen.

Der Staat fordert im Interesse der Kirche, dass der Katechismus bis auf das Komma in den Schulen gelernt werde. Wo ist aber der Katechismus, der im Interesse des Staates die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers lehrt und über die Befugnisse des Staates unterrichtet? Die Kirche nimmt keinen als selbstständiges Glied auf, der im Confirmandenunterricht nicht zu beweisen vermocht hat, dass er die wichtigsten Lehren und Vorschriften der Kirche kennt. Die Kirche handelt hierin offenbar klug und weise. Was thut aber der Staat im Interesse seiner eigenen Erhaltung, seiner eigenen Ordnung? Sehr wenig und das Wenige nur mittelbar. Da die Schule das heranwachsende Geschlecht auch zu guten Staatsbürgern zu erziehen hat, und der Staat von den Staatsangehörigen Gehorsam gegen die Gesetze

verlangt, so folgt daraus die Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass die in die große Lebensgemeinschaft des Staates Eintretenden auch die Verfassung, die Einrichtungen und Gesetze dieses Gemeinwesens kennen lernen. Wer Gehorsam gegen die Gesetze fordert, muss auch für Kenntnis derselben sorgen. Ein Staat, der Bauern und Handwerker als Vollbürger anerkennt; ein Staat, der den Schutz darstellt für unser ganzes Cultur- und Gesellschaftsleben, der für Millionen, die durch Abkunft, Stand, gesellschaftliche Stellung, religiöse Anschauungen voneinander getrennt sind, gleichmäßige Ordnung schafft; ein Staat, der die Selbstverwaltung als politisches Stichwort ausgibt; der die Herstellung des activen Verhältnisses seiner Bürger zu der Regierung sanctionirt und damit auch den Geringsten im Volke für politisch reif erklärt, ein solcher Staat gehorcht nur einer politischen Nothwendigkeit, wenn er die Popularisirung des Rechts zum pädagogischen Dogma erhebt.

Von so vielem hört die deutsche Jugend in den Schulen, aber nie hört sie etwas vom Rechte und der einfachsten Benutzung der Rechtsordnung. Ja die Gesetzgebung der Athener und Spartaner, die Staatsentwickelung bei den Römern, die Handelsbeziehungen der Phönizier u. s. w., die kennt sie genau, aber von den Grundsätzen unseres Staats- und Verwaltungsrechts, von dem Behördenwesen unseres Vaterlandes geht ihr alles Verständnis ab. In Sachen der Rechtskenntnis ist unser Volk ein Kaspar Hauser. Es bleibt lediglich dem Zufalle überlassen, ob die große Masse des Volkes mit den bestehenden Gesetzen, deren Verletzung der Staat so unnachsichtig bestraft, vertraut werde oder nicht. Soll daher namentlich nach unten eine culturelle Maßnahme getroffen werden, die einem politisch-wirtschaftlichen Nothstande steuert, so müssen ohne Zweifel die Schulen die Einführung der Jugend in die grundlegende Kenntnis des staatlichen und wirtschaftlichen Lebens nach einem pädagogischen Plane als nationale Pflicht übernehmen. Vorbild und Muster könnten hierin die alten Römer sein; diese waren ein Rechtsvolk, wie je die Welt eins gesehen. Auf dem Forum sprach der Prätor öffentlich Recht, und die Knaben schon mussten das Zwölftafelgesetz auswendig lernen. Die Rechts- und Staatsbildung ist die ganze welthistorische Aufgabe dieses Volkes gewesen. Das war auch der Gedanke, aus dem seine großartige Leistung hervorging, die nicht nur den Römerstaat selbst überlebte, sondern noch heute fortwirkt, nachdem alle gewaltsamen Eroberungen des alten Roms längst vorübergegangen und zerfallen sind. Es gilt heutzutage als unbestritten, dass auch der soge-

nannte „gemeine Mann“ neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen noch so manches andere lernen müsse, keineswegs darf ihm aber die Kenntnis der Rechtsordnung, da letztere sein ganzes wirkliches Leben beherrscht, vorenthalten bleiben. Kurz, es muss dieser Unterricht ein integrirender Bestandtheil unseres Schulunterrichts werden.

Die Forderung, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in den Schulen zu treiben ist nicht neu, vornehmlich gilt dies in Hinsicht auf die letztere; sie ist besonders seit den Enttäuschungen, welche auf das Jahr 1848 folgten, auf die Tagesordnung getreten. So manche hierauf bezügliche literarische Erscheinungen sind zutage gefördert worden, so z. B. Schober, Katechismus der Volkswirtschaftslehre (1859) und Roderich, Die Volkswirtschaft in Lehre und Leben, ein Leitfaden für den Unterricht (1867), und auch die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung hat sich mit dieser Frage beschäftigt, indem sie (1868 in Cassel) die beiden Themen auf die Tagesordnung setzte: „Die pädagogische Bedeutung der Volkswirtschaftslehre“ und „Die Lehre von Arbeit und Capital“. Weiter ist hinzuweisen auf die Bestrebungen aus dem ersten Drittel dieses Jahrhunderts, die sich krystallisirten in den Lesebüchern, welche um diese Zeit ihren Weg durch die Welt genommen haben, wie die von Hempel, Wilmsen, Otto u. a. So enthält der sächsische Kinderfreund von Otto einen 40 Seiten langen Abschnitt, der lediglich Belehrungen über staatliche und wirtschaftliche Verhältnisse darbietet; diese 23 Paragraphen sprechen eingehend von Sachsens Verfassung, von der Constitution, vom Könige, von den Rechten und Pflichten der Unterthanen, von den Ständen, vom Eigenthum, von der Feuerordnung, von der Ehe u. s. w. Ja, schon im vorigen Jahrhundert begegnen wir derartigen Anschauungen. Zu erwähnen sind hier die Bestrebungen des geistvollen Königs Friedrichs des Großen, die darauf gerichtet waren, speciell das Leben in der staatlichen Gemeinschaft dem Schulkinde nahezubringen und ihm die Ausrüstung zu geben für ein gedeihliches Wirken innerhalb der menschlichen Gesellschaft. Und der preußische Minister von Ladenberg hat erklärt, dass unter Volksschule diejenige Schule zu verstehen sei, welche dem Staatsbürger denjenigen Grad politischer Reife gewähre, der ihn fähig mache, in politischen Dingen seine Stimme abzugeben und seine Rechte wahrzunehmen. Uns scheint dies für die Volksschule etwas zu viel verlangt, doch dies bringt uns überhaupt auf eine neue Frage, nämlich auf die Frage: In welchen Schulen die in Rede stehenden Disciplinen gelehrt werden sollen.

(Schluss folgt.)

Stadtschulen in den Vereinigten Staaten.

Von *C. G. Müller-Gersdorf, Sachsen.*

Ein hervorragender Gelehrter und Pädagog Frankreichs, Michel Bréal, findet den Grund für die bedeutenden Leistungen Deutschlands auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts in der Zersplitterung der deutschen Nation in so viele unabhängige Staaten. Auf diese Weise ward eine Art Wetteifer auf dem Gebiete der Erziehung zwischen ihnen geschaffen, und die Verbesserungen, die gefunden, und die Fortschritte, die gemacht worden waren, wurden nach und nach von der gesammten Nation angenommen. In gleicher Weise ist der Wetteifer unter den Städten Nordamerikas den Schulen des ganzen Landes zugute gekommen. Ein Blick auf das aufblühende Schulleben Nordamerikas kann unter Umständen auch auf unsere Schulverhältnisse nicht ganz ohne Einfluss bleiben. Wer dagegen sagen wollte, dass Erfahrungen und Meinungen auf diesem Gebiete, soweit sie in fremden Ländern ihren Ursprung haben, für uns wertlos seien, da der Unterschied zwischen jener und unserer Civilisation zu groß sei, der verräth seine Unkenntnis und offenbart seine Incompetenz in Hinsicht auf Pädagogik. Die moderne Civilisation strebt überhaupt rasch nach Einheit und Gleichheit.

Die folgenden Angaben über die Stadtschulen der Vereinigten Staaten entnehmen wir einem „Circular of Information of the Bureau of Education", das uns von genanntem Bureau mit großer Bereitwilligkeit zur Verfügung gestellt worden ist. (Über die Thätigkeit des Bureau vergl. meinen Artikel: Pædagogium XIII. S. 601 f.)

Zu welcher Bedeutung im Gegensatz gegen früher die Bewohner der Städte im Verhältnisse zur ganzen Bevölkerung der Vereinigten Staaten gekommen sind, erhellt aus dem Umstande, dass im Jahre 1790 die Bewohner der Städte nur 3,3 % der Gesammtbevölkerung ausmachten, während bis zum Jahre 1880 der Procentsatz auf 22,5 gestiegen war, so dass bis zur Jetztzeit das Verhältnis sicher wie 4 : 1 geworden ist.

Ganz bedeutend sind nun auch die Summen, welche die Städte für das Schulwesen aufgebracht haben. In 259 von den 310 Städten, die eine Einwohnerzahl von 7500 und darüber hatten, wurde im Jahre 1882 für Schulzwecke die Summe von 27894427 Dollars ausgegeben. Dabei betrug in 239 Städten die schulpflichtige Jugend 2859287, während der Grundbesitz für Schulzwecke in 240 Städten einen reellen Wert von 94294153 Dollars hatte.

Die Schulen der Städte stehen unter der Leitung und Oberaufsicht von örtlichen Schulbehörden, unsern Schulvorständen bez. Schulausschüssen entsprechend, die in den verschiedenen Städten verschiedene Namen führen. Die größte Mannigfaltigkeit herrscht, dank der vollkommenen Autonomie der Städte, auf diesem Gebiete, außerdem noch in Bezug auf Zahl, Wahlmodus, Amtsdauer, Pflichten und Rechte der Mitglieder. Daher ist auch der Erfolg der Schulen in den Städten der Vereinigten Staaten meist von dem Schulausschuss abhängig. Sagt man bei uns: Wie der Lehrer, so die Schule, und in Holland: Wie die Schulinspection, so die Schule, so könnte man hier sagen: Wie der Schulausschuss, so die Schule. — Die Schulausschüsse sind in den verschiedenen Städten der Zahl nach sehr verschieden, ohne dass aber diese Zahl in ein entsprechendes Verhältnis zur Einwohnerzahl träte. So hat z. B. der Schulausschuss von Denver nur 6 Mitglieder, der von Pittsburg (160000 Einwohner) 33, von Cincinnati 50, von Chicago 15 und von New York 21. Meist gliedern sich die Schulausschüsse wieder in verschiedene Commissionen, denen die einzelnen Zweige der Schulverwaltung zugetheilt sind. Im Schulausschuss zu Cincinnati betrug die Zahl dieser verschiedenen Commissionen gar 25, während sie jetzt auf 18 herabgemindert worden ist. — Die Amtsdauer der Schulausschussmitglieder ist ebenfalls verschieden. Sie beträgt mindestens ein, höchstens drei Jahre. — Bei der Wahl der Schulausschussmitglieder macht sich oft derselbe Übelstand geltend, der sich auch auf anderem Gebiete als auf dem der Schule in den Städten der Vereinigten Staaten zeigt: es drängen sich oft Personen in den Schulausschuss aus andern Gründen, als um der Schule zu dienen. Gar oft sucht eine politische Partei die Majorität im Schulausschusse zu erlangen, um die Schule den Zwecken ihrer Partei dienstbar zu machen. Obwol dieser Umstand, der dem Aufblühen der Schule am hinderlichsten ist, bisweilen eintritt, muss man doch sagen, dass im großen und ganzen die Zusammensetzung der Schulausschüsse eine zweckentsprechende ist, Um aber doch dem beregten Übelstande möglichst entgegenzutreten, hat man in einigen Staaten die Wahl des Schulausschusses nicht den

Bürgern, sondern wie in New York dem Mayor, in Pittsburgh den Schuldirectoren übertragen, während in wenigen auch den Frauen das Wahlrecht zugestanden worden ist, bisher freilich ohne nennenswerten Erfolg. — Was nun die Pflichten und Rechte der Schulausschüsse anlangt, so verwalten alle mit Ausnahme des Stadtschulinspectors (superintendent), der durch den Schulausschuss berufen wird, ihr Amt unentgeltlich. Der Schulausschuss leitet in den meisten Fällen alles, was sich sowol auf äußere, als auch innere Angelegenheiten des Schulwesens bezieht. Die Schulausschüsse haben das Recht, Lehrer anzustellen und zu entlassen, sowie ihren Gehalt zu bestimmen. Sie entwerfen die Lehrpläne, schreiben die Ziele der Schulen vor und bestimmen die zu gebrauchenden Lehrbücher. Sie treffen Bestimmungen über die Aufnahme der Schüler in die verschiedenen Arten der Schulen, über das Aufrücken aus einer Classe in die andere, haben aber vielfach nicht das Recht, Schulen zu errichten oder neue Lehrfächer einzuführen, soweit sie nicht durch das Gesetz des betreffenden Staates vorgesehen sind; auch steht ihnen häufig weder die Verwaltung des Schulvermögens, noch die freie Verfügung über dasselbe zu.

Mit verschwindend wenig Ausnahmen werden die Schulausschüsse von einem Stadtschulinspector (superintendent) bei Ausübung der Schulaufsicht unterstützt, bez. vertreten. Die Stadt Providence war die erste, die im Jahre 1840 einen Superintendenten an die Spitze ihres Schulwesens stellte. Nach ungefähr zehn Jahren folgte Boston diesem Beispiele. Trotz der guten Erfolge, die diese Einrichtung zeitigte, musste in vielen Städten der Stadtschulinspector sein Augenmerk oft mehr auf die Vertheidigung seiner Stellung richten als auf die ihm anvertrauten Schulen; dies war umsomehr nothwendig, als noch heutigentags die Stadtschulinspectoren wie ja auch die Lehrer vom Schulausschusse nur auf ein, höchstens auf zwei Jahre gewählt werden, so dass sich nach Ablauf dieser Zeit stets wieder eine Neuwahl durch den Schulausschuss nöthig macht. In den Städten, die noch keinen Stadtschulinspector haben — dazu gehören auch drei größere Städte in Essex County, Massachusetts, mit 13—27000 Einwohnern — wird die Schulaufsicht und Leitung von den Mitgliedern des Schulausschusses selbst ausgeübt. In den überaus meisten Städten ist nur ein Stadtschulinspector angestellt, während alle Städte ersten Ranges demselben einen oder mehrere Assistenten zur Seite geben. In New York z. B. ist die Zahl dieser Assistenten auf sieben erhöht worden. — Der Stadtschulinspector ist in der Regel ein Pädagog mit höherer Bildung, der bereits mit Erfolg an Schulen gewirkt und die verschie-

denen Methoden der Erziehung und des Unterrichts, sowie die Schulökonomie zu seinem besonderen Studium gemacht hat. Er steht unter dem Schulausschusse und folgt den Anordnungen desselben. Nach dem Umfange des ihnen anvertrauten Schulwesens ist der Umfang ihrer Pflichten auch ein verschiedener; doch wird in allen Städten persönliche Beaufsichtigung des Unterrichts und der Disciplin in den Schulen sowie der inneren Verfassung und Leitung derselben von ihnen gefordert. In den kleinsten Städten hat er sein Augenmerk auch auf viele, dem eigentlichen Schulwesen fern liegende Dinge zu richten; hier hat er auch die materiellen Bedürfnisse der Schule, z. B. die Beschaffung des Feuerungsmaterials u. ä. in den Bereich seiner Thätigkeit zu ziehen. In größeren Städten beschränkt sich dieselbe auf die eigentliche Schulaufsicht und Leitung, ja, wo ihm Assistenten zur Seite stehen, wird die Arbeit insofern noch getheilt, als jeder besondere Fächer zur Inspection überwiesen bekommt. Da man von einem Stadtschulinspector erwartet, dass er fortgesetzt Erziehung und Unterricht zu seinem Studium macht und besonders den Fortschritten auf diesem Gebiete sein Augenmerk zuwendet, um die zweckentsprechendsten Mittel zur Hebung der ihm anvertrauten Schulen anwenden zu können, so erhellt daraus zum Theil die Wahrheit des obenangeführten Satzes: Wie der Schulinspector, so die Schule. Um nun geeigneten Persönlichkeiten die für einen solchen Beruf nöthige Bildung zu geben, ist man darangegangen, an der John Hopkins und Michigan-Universität sowie an anderen Instituten Lehrstühle für Pädagogik zu errichten.

Die Stadtschulen nun, die der Leitung der Schulausschüsse und Stadtschulinspectoren unterstehen, gliedern sich in primary-schools (unsern Elementarschulen entsprechend), grammar-schools (etwa gehobene Bürgerschule) und high-schools (Hochschulen). Während die primary- und grammar-schools gewissermaßen zusammengehören und die jedem Staatsbürger nöthige Bildung gewähren, erschließen die high-schools schon die höhere Bildung. Jene, die Elementarbildung, soll mit dem 14. Lebensjahre abgeschlossen sein, während der Abschluss der Bildung, die die high-schools gewähren, nicht überall so gleichmäßig festgesetzt ist. Ebenso schwankt das Alter, das den Beginn der Schulpflicht normirt; in einer großen Anzahl von Städten werden die Kinder mit sechs Jahren schulpflichtig, in nahezu ebensoviel Städten aber bereits mit fünf Jahren. In vielen Städten wird der ganze Cursus von der Elementar- bis zur Hochschule in 12 Jahren durchlaufen, so dass also auf jede Schule 4 Jahre kommen. In einigen

Städten ist, wie in Cincinnati, der Elementarcursus auf 5 Jahre erhöht, dagegen der Cursus der grammar-school um ein Jahr abgekürzt. In den Städten Neu-Englands finden wir gerade die entgegengesetzte Praxis geübt, da hier der Elementarcursus nur drei Jahre umfasst, vom 5. bis 8. Lebensjahre, der Cursus der grammar-school aber bis auf 6 Jahre erhöht worden ist. Doch ist hiermit die Verschiedenheit in der Eintheilung der Curse bei weitem noch nicht erschöpft.

Während fast allenthalben für die high-schools besondere Gebäude errichtet sind, findet man häufig die primary- und grammar-schools in einem Gebäude vereint, so dass oft auch die gleichen Lehrer an beiden wirken. In New York sind die primary-schools ganz bedeutende Etablissements, da manche bis zu 1500 Schülern umfassen. In Boston dagegen enthalten die Schulhäuser nur acht Schulzimmer. In den meisten Städten finden wir eine Theilung in Bezirke durchgeführt; jeder Schule oder jeder Gruppe von Schulen, die unter einem gemeinsamen Leiter stehen, ist ein bestimmter Stadttheil zugewiesen, so dass den Schülern die Wahl einer besondern Schule gleichen Grades nicht zusteht. Dieses System macht natürlich eine strenge Gleichheit der eingeführten Lehr- und Lernbücher nöthig.

Was nun die Organisation der high-schools anlangt, deren Gründung bis in die Zeit der ersten Ansiedelung Amerikas zurückreicht, so ist zu sagen, dass sie je nach den Zielen, die ihnen gesteckt sind, bald mehr unsern Realschulen — soweit sie hauptsächlich für das praktische Leben vorbereiten wollen — bald mehr unsern Gymnasien ähneln — soweit sie den Schülern die zum Besuche einer Universität nöthigen Kenntnisse vermitteln wollen. Häufig finden wir, besonders in größeren Städten, nicht nur diese beiden Curse wie Zweige eines Baumes nebeneinander, sondern die high-school trägt, wie z. B. die in Pittsburgh, auch noch den Charakter einer Handelsschule sowie einer Normalschule (Seminar). Solche high-schools gibt es nicht allein für Knaben, sondern auch für Mädchen; oft sind auch beide Geschlechter in einer Schule vereinigt, besonders in kleineren Städten.

Wo die getroffenen Schuleinrichtungen nicht hinreichen, um allen Schulpflichtigen die nöthige Bildung zu vermitteln, da treten an vielen Orten den Tagesschulen die Abendschulen ergänzend zur Seite. Die Abendelementarschulen wollen denen, die in ihrer Jugend keine Gelegenheit gehabt haben, Schulen zu besuchen, oder denen, die tagsüber durch ihre Beschäftigung verhindert sind, sich die Elementarkenntnisse anzueignen, die Erlernung des Lesens, Schreibens und Rechnens ermöglichen. Freilich lässt aus naheliegenden Gründen die

Regelmäßigkeit des Schulbesuches an solchen Anstalten viel zu wünschen übrig. Die Ergebnisse sind übrigens besser geworden, seit man von der früher geübten Praxis abging und nur die besten Lehrer hier anstellte. Viele Personen in hervorragenden Stellungen verdanken ihre Bildung einzig und allein den Abendschulen. Es erübrigt noch hinzuzufügen, dass der Unterricht während etwa 20 Wochen, vom November bis März, an wöchentlich drei oder vier Abenden meist von 7 bis 9 Uhr ertheilt wird.

In einer größeren Anzahl der bedeutenderen Städte der Republik sind auch Abendhochschulen eine Einrichtung von nicht geringer Bedeutung geworden. Ja, es ist sogar zu erwarten, dass ihnen in Zukunft eine ganz bedeutende Entwickelung bevorsteht, da sie eben nicht, wie die Abendelementarschulen nur ein Nothbehelf, sondern ein Bedürfnis sind. — Einem ebenfalls lebhaft gefühlten Bedürfnisse wollen die Abendzeichenschulen abhelfen, die in den verschiedensten Städten des Landes mit großem Segen wirken. — In gleicher Weise hat sich die Errichtung von technischen Abendschulen nothwendig gemacht. Die technische Abendschule zu Philadelphia ward z. B. im Jahre 1882 von 228 Schülern besucht. Davon standen 220 im Alter von 18 bis 40 Jahren, während 8 sogar noch älter waren. — Endlich ist noch zu erwähnen, dass Kindergärten in allen Städten in größerer oder geringerer Anzahl anzutreffen sind, die theils aus städtischen Mitteln unterhalten werden, theils aber auch ihren Unterhalt der Privatwolthätigkeit verdanken.

Für diese mannigfachen Arten von Schulen werden aber sehr viel Lehrkräfte gebraucht, so dass der Bedarf oft nicht gedeckt werden kann. Die nordamerikanischen Städte sind auch hierin selbstständig vorgegangen, indem sie Lehrerbildungsanstalten (normal-schools) ins Leben riefen; und zwar ward die erste städtische Normalschule etwa zwanzig Jahre früher gegründet, als die erste staatliche. Freilich sind diese städtischen Lehrerbildungsanstalten durchaus nicht gleichwertig.

Der Lehrplan der Elementarschulen, der sich anfangs nur auf Lesen, Schreiben und Rechnen erstreckte, ward später um Grammatik, Geographie und Geschichte der Vereinigten Staaten erweitert. Seit ungefähr einem halben Jahrhundert sind nun bedeutend mehr Fächer in den Lehrplan aufgenommen worden, als Anschauungsunterricht, Gesang, Zeichnen, Turnen, Englische Literatur, Naturgeschichte, Physik, Geschichte von England, Algebra, Geometrie, physische Geographie, Anatomie und Hygiene, Astronomie, Buchhaltung, Deutsche Sprache,

Constitution der Vereinigten Staaten, weibliche Handarbeiten u. a. m. Selbstverständlich sind nicht alle diese Fächer in die Lehrpläne aller Elementarschulen aufgenommen worden, sondern sie finden sich nur überhaupt. Es liegt auf der Hand, dass diese neuen Lehrgegenstände nicht ohne Schwierigkeiten dem Lehrplane haben eingefügt werden können; man musste entweder die für den Elementarunterricht bestimmte Schulzeit verlängern oder musste sich bei diesen Fächern auf das äußerste Minimum beschränken. Trotz alledem hat diese Überhäufung mit Stoff zu schweren Übelständen geführt, entweder zu Oberflächlichkeit oder Überbürdung der Schüler. — Der Lehrplan der high-schools deckt sich im großen und ganzen mit dem unserer Realschulen oder Gymnasien, je nach dem Zwecke, den die Schulen im Auge haben. —

Der Handfertigkeitsunterricht, der sich auch bei uns Bahn zu brechen beginnt, ist in den Städten Nordamerikas schon zu bedeutender Ausbreitung gelangt und wird nicht allein für Elementarschüler, sondern auch für die Schüler der high-schools facultativ ertheilt.

Eine hervorstechende Eigenthümlichkeit der städtischen Schulen in den Vereinigten Staaten ist, dass der gesammte Unterricht, gleichviel welcher Art von Schule, unentgeltlich ist. Öffentliche Schulen sind freie Schulen. Mit Recht hebt der Berichterstatter hervor, dass die Amerikaner allen Grund haben, hierauf stolz zu sein. Doch war dies Princip keineswegs von Anfang an allgemein. Es hatte bedeutende Widerstände zu überwinden. Doch sein Erfolg ist eine hinreichende Rechtfertigung des Grundsatzes geworden. All die fadenscheinigen Gründe sind hinfällig geworden, die die Opposition anführte: dass die elterliche Verantwortlichkeit geschwächt, das elterliche Selbstgefühl herabgesetzt werde, dass der freie Unterricht in den Augen der Eltern an Wert verliere, dass die Steuerzahler überlastet würden, und wie die Gründe alle heißen, die auch bei uns ins Treffen geführt werden. Die natürliche und unvermeidliche Folge des freien Unterrichts ist die freie Lieferung der Schulbücher und sonstigen Schulbedürfnisse. Auch diese ist in New York, Philadelphia, den Städten von Massachusetts und einer ganzen Reihe anderer durchgeführt, und nirgends denkt man daran, diese Maßregel wieder aufzuheben. Denn nicht nur dieselben Gründe, die gegen den unentgeltlichen Unterricht aufgeführt wurden, sind hinfällig geworden, sondern auch alle andern. Die Schulen Deutschlands mögen den Schulen Amerikas in vielen Stücken voranstehen, doch in diesem Punkte stehen sie ihnen unbedingt nach.

Was nun die Kosten anlangt, die auf die Weise verursacht werden, so sind sie natürlich in den verschiedenen Städten verschieden. In New York verursachten die Schüler der grammar-schools im Jahre 1882 eine Ausgabe von 32 Doll. auf den Kopf. Der Gehalt der Lehrer betrug im Durchschnitte 1000 Doll., während die Lehrer an den primary-schools nur 650 Doll. durchschnittlich bezogen. Die Schülerzahl in einer Classe der grammar-schools soll nicht mehr als 60 betragen, in einer Classe der primary-schools nicht mehr als 75.

Über die Stellung der Lehrer theilt uns der Bericht mit, dass sie durchaus keine sichere ist. Sie werden nicht allein nur für ein Jahr angestellt, so dass sich alljährlich eine Wiederwahl nothwendig macht, sondern sie können jederzeit durch den Schulausschuss entlassen werden ohne vorherige Benachrichtigung, ohne dass sie ein Recht haben, sich zu rechtfertigen und ohne das Berufungsrecht an eine höhere Instanz; und eine solche Entlassung ist endgültig und unbedingt. Die Zahl der Städte, die von dieser Regel eine Ausnahme machen, ist verschwindend klein. Der Berichterstatter verschweigt nicht, dass dieser Modus höchst unglücklich gewählt ist und keineswegs dazu dient, die Schulen zu heben. Er sagt, dass der Unterricht nur dann die besten Ergebnisse liefern kann, wenn der Lehrer das Lehrfach als alleiniges Ziel seines Studiums wählt, und dass er das nur thun wird, wenn ihm das Lehrfach eine sichere Lebensstellung verheißt. Eine Reform in dieser Hinsicht ist dringend nöthig, und es ist auch zu hoffen, dass in nicht zu ferner Zeit dieses System eine Änderung erfahren wird.

Eine weitere Eigenthümlichkeit bezüglich der Lehrer an nordamerikanischen Schulen ist der Umstand, dass die erfolgreiche Absolvirung einer Normalschule noch nicht genügt, um dem Lehrer eine Anstellung an irgend einer Schule zu sichern. Er muss zu diesem Zwecke erst ein Zeugnis von einer dazu eingesetzten Prüfungscommission erwerben. Diese ist sehr verschiedenartig zusammengesetzt. In Californien besteht z. B. in jeder Stadt eine solche Prüfungscommission, die aus dem Stadtschulinspector, dem Vorsitzenden des Schulausschusses, dem County-Schulinspector und drei Lehrern an öffentlichen Schulen zusammengesetzt ist. Diese letzteren werden vom Schulausschusse auf ein Jahr gewählt. Diese Prüfungscommissionen können vier verschiedene Zeugnisse ausstellen: 1. Unterrichtsdiplome, giltig für 6 Jahre, 2. Zeugnisse ersten Grades, giltig für 4 Jahre, 3. Zeugnisse zweiten Grades, giltig für 2 Jahre, und 4. Zeugnisse dritten Grades, giltig für ein Jahr. Diese Zeugnisse haben aber nur für die Städte Geltung, in denen sie erworben wurden. Nicht alle

Prüfungscommissionen sind so günstig zusammengesetzt wie die angeführten. Oft wird nicht ein einziger Lehrer zugezogen. In Ohio hat jeder Stadtbezirk seine Prüfungscommission, die Zeugnisse für ein, zwei, drei, fünf und zehn Jahre ausstellen kann, die für den betreffenden Bezirk giltig sind. Den Prüfungscommissionen steht das Recht zu, die Zeugnisse für fünf oder zehn Jahre ohne wiederholte Prüfung zu erneuern. Nach der Prüfungsordnung für Cincinnati sind die Gegenstände, in denen geprüft wird, folgende: 1. Pädagogik und Lehrpraxis, 2. Orthographie und Worterklärungen, 3. Lesen, 4. Grammatik, 5. Schönschreiben, 6. Kopfrechnen, 7. Tafelrechnen, 8. Geographie, 9. Geschichte Amerikas, 10. Alte und Neuere Geschichte, 11. Naturlehre, 12. Elemente der Anatomie und Physiologie, 13. Englische oder Deutsche Literaturgeschichte, 14. Musik oder Zeichnen, 15. Chemie, 16. Algebra, 17. Geometrie, 18. Astronomie, 19. Constitution der Vereinigten Staaten, 20. Vergleichende Anatomie. — Candidaten für das Lehramt an high-schools werden in den ersten 19 Fächern geprüft, Schulleiter auch in dem letzten. Lehrer für Specialfächer müssen sich wenigstens in neun Fächern einer Prüfung unterwerfen. Die Zeugnisse werden nach dem Procentsatz der beantworteten Fragen ausgestellt: 70 % richtige Antworten geben Anwartschaft auf ein Befähigungszeugnis für 2 Jahre, 80 % für 5 Jahre, 90 % für 10 Jahre. Der Berichterstatter sagt am Schlusse seiner Erwägungen über die Prüfung der Lehrer: Wir haben in dieser Hinsicht von jenen Ländern noch viel zu lernen, wo die Prüfungen für den Staatsdienst und Schuldienst weit wissenschaftlicher behandelt werden als bei uns. Lehrerprüfungen sollten in der Hand des Staates liegen.

Bei einer Betrachtung der Stadtschulen Nordamerikas fällt uns das Überwiegen der Lehrerinnen ganz besonders auf. Dies ist so bedeutend, dass man nicht fern von der Wahrheit ist, wenn man sagt, dass in den Elementarschulen Lehrer, wenn nicht als Schulleiter oder Fachlehrer, nur ausnahmsweise Anstellung finden. Man kann sagen, dass die Lehrer zu den Lehrerinnen in einem Verhältnis wie 1 : 10 stehen. Dies eigenthümliche Verhältnis hat seinen Grund einmal in der größeren Billigkeit der Lehrerinnen vor den Lehrern, das andere Mal in dem Glauben an die besondere Befähigung des weiblichen Geschlechts für den Unterricht. Dies Überwiegen der Lehrerinnen ist aber keineswegs von Vortheil für die Schule, da die meisten nur so lange ihre Kräfte dem Unterrichte widmen, als sie nicht anderweitig versorgt werden. Das Anwachsen der weiblichen Lehrkräfte scheint aber seinen Höhepunkt erreicht zu haben. Man geht wieder daran,

mehr Lehrer anzustellen, die sich den Unterricht zur Lebensaufgabe gemacht haben und demgemäß ganz anders ihre Kräfte ihrem Fache widmen und weit höhere Ziele erreichen können.

Etwas ganz Eigenartiges in den städtischen Schulen sind die Schulprüfungen, soweit sie sich nicht, wie ja auch bei uns, auf Prüfung der einzelnen Classen beziehen, um ihre Fortschritte festzustellen, oder auf einzelne Schüler zum Zwecke besonderer Auszeichnung, sondern auf ganze Schulen und Classen, um die Leistungen und Verdienste der Lehrer festzustellen. In diesem Falle treten die Schulprüfungen der Inspection der Schule ergänzend zur Seite. Der Zweck derselben ist nicht etwa blos die nöthigen Informationen über den Stand der Schulen und Classen eines Systems zu erlangen, sondern auch die Lehrer zur Anspannung ihrer Kräfte anzuregen und ihre Leistungsfähigkeit zu erhöhen; man will sehen, ob die einzelnen Lehrgegenstände des Lehrplans im richtigen Verhältnisse zu einander stehen. In die rechte Hand gelegt, werden diese Schulprüfungen gewiss von hohem Werte für Schule und Lehrer sein.

Der Bericht verbreitet sich des weitern noch über die Freistunden während der Schulzeit; es werden gewöhnlich nach je zwei Stunden den Schülern fünfzehn Minuten zur Erholung gewährt. — Die schätzbaren Auslassungen des Berichtes über die Schulgebäude auch nur annähernd hier zu berühren, würde zu weit führen.

Den einzelnen Schulen sind Schulmuseen beigegeben, die im ganzen das enthalten, was wir in unsern Lehrmittelzimmern finden. Freilich sind besondere Mittel für die Einrichtung derselben wie bei uns in der Regel noch nicht ausgeworfen. Die Ausstattung derselben ist besonders in den Elementarschulen dem Sammeleifer der Lehrer und ihrer Schüler überlassen. Eng verknüpft mit der Idee eines Schulmuseums ist die Ausstattung der Schulräume mit Pflanzen und Bildern, mit Büsten und Ornamenten, die, soweit möglich, vorzüglich an der Außenseite der Schulhäuser zu bewirken ist. Hierfür ist freilich bis jetzt noch wenig gethan. Ebensowenig hat man an vielen Orten bisher Mittel gefunden, eine pädagogische Bibliothek für den Gebrauch der Lehrer und des Schulausschusses zu gründen. Auf diesen Gebieten bleibt also auch in Amerika wie bei uns noch viel zu thun.

Ein letzter Blick auf das ausführliche Werk des Dr. Philbrick zeigt uns den Bienenfleiß des Mannes, der nach langjährigem Wirken für das Schulwesen des Landes trotz drohender Blindheit im Auftrage des Bureau of Education diese schätzenswerte Arbeit geliefert hat.

Pädagogische Rundschau.

Einladung. Die 30. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung soll in der Pfingstwoche dieses Jahres, in der Zeit vom 22. bis 25. Mai, in Leipzig abgehalten werden. Wir laden zu dieser Versammlung alle deutschen Lehrer und Lehrerinnen des In- und Auslandes und alle Freunde und Förderer des Schulwesens ergebenst ein.

Wichtige und zeitbewegende Fragen*) stehen zur Berathung.

Der unterzeichnete Ausschuss hat die weiten und schönen Räume des Krystallpalastes für die Versammlung gewonnen und wird bemüht sein, derselben ein festliches Gepräge zu geben. Außer anderen Veranstaltungen haben wir einen Begrüßungs- und einen Abschiedscommers geplant, werden unseren Gästen ein Concert des Gewandhausorchesters im neuen Concerthause, ein solches des Leipziger Lehrergesangvereins in der Alberthalle des Krystallpalastes, sowie eine Festvorstellung im alten Theater bieten und haben für eine solche im neuen Theater ermäßigte Preise erwirkt.

Die Anmeldung zur Versammlung wolle man möglichst früh, spätestens aber bis zum 1. Mai durch Postanweisung unter Beifügung des üblichen Festbeitrags von 3 M. und mit deutlicher Angabe von Vor- und Zunamen, Stand, Wohnort (Poststelle) bei Herrn Lehrer Dr. Hummel, Leipzig, Sebastian-Bachstraße Nr. 19, bewirken.

Diejenigen Theilnehmer, welche sich am Festmahle betheiligen wollen, werden gebeten, ihrer Anmeldung den Betrag von 3 M. für die Tafelkarte beizufügen. Nur bei rechtzeitiger Anmeldung können Wünsche in Bezug auf Art der Wohnung (Preis 1,50 M. bis 3 Mark incl. Frühstück) erfüllt werden. An diejenigen Besucher, welche bestimmt bei befreundeten oder verwandten Personen Wohnung nehmen wollen, richten wir die Bitte, dies in der Anmeldung unter Angabe der Adresse derselben zu bemerken. Bei Verhinderung am Besuche ist der Anmeldungsausschuss rechtzeitig in Kenntnis zu setzen. Die Lehrervereine werden ersucht, die Anmeldung ihrer Mitglieder, die sich an der Versammlung betheiligen wollen, gemeinsam auf einer Liste zu bewirken.

Die Zusendung der Theilnehmerkarte und eines Führers von Leipzig und Umgegend erfolgt durch die Post.

---

*) 1. Staat und Schule in Deutschland am Ausgange des XIX. Jahrhunderts. (Dr. Paul Schramm-München.) 2. Die Ausfüllung der großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militär-Einstellung mit besonderer Berücksichtigung der Fortbildungsschule in ihrer Stellung zur Schule und zum späteren Leben. (Dir. Pache in Leipzig-Lindenau.) 3. Die Frage der Fachaufsicht. (Dir. Dr. Bartels-Gera.) 4. Die Simultanschule — warum muss sie die Schule der Zukunft sein? (Schulinsp. Scherer-Worms.) 5. Die Bedeutung der Volksschule. (Dir. Dr. Sachse-Leipzig.)

Der unterzeichnete Ausschuss ist überzeugt, dass die Stadt Leipzig den Theilnehmern an der 30. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung eine gastfreundliche Aufnahme bereiten wird, und ruft ihnen schon jetzt ein herzliches Willkommen! zu.

Die pädagogische und Tagespresse wird um Verbreitung dieser Einladung freundlichst gebeten.

Leipzig, den 5. Februar 1893.

Der Ortsausschuss zur Vorbereitung
der 30. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung.
Oberbürgermeister Dr. Georgi, Ehrenvorsitzender.
Stadtrath Walter, 1. Vorsitzender.

Aus Bayern. Messglocke und Trommelfell! wie sie doch so harmonisch zusammenklingen im deutschen Lande, „dem Lande der Denker und Dichter“ (!), wie sie doch so kräftig die Tonart der „auf einen glorreichen Reichsfrieden“ (!) berechneten Regierungspolitik bestimmen! Ungefähr 20 Jahre sind ins Land gegangen, seit unser Volk in den Wettkampf um die Güter des Friedens eintrat, und heute liegt es, wie in Fesseln geschlagen, fast hilflos vor den Götzen des Militarismus und Clericalismus. Wie es gekommen ist, dass ein unter der Führung einer protestantischen Großmacht stehendes, politisch kräftiges Reich der Tummelplatz kirchlicher Parteien und insbesondere eines übermächtig gewordenen katholischen Clerus wurde, wer kann es kurz erzählen! Ein immer wilder werdender Interessenkampf, den unser an seinen Idealen irre werdendes Volk in unglücklicher Militär-, Kirchen-, Agrar- und Socialpolitik führt, hat das kräftig pulsirende Empfinden für die politische wie intellectuelle und sittliche Größe unserer Nation erstickt, und im Kampfe mit der um die Herrschaft ringenden Kirche und den nach Antheil an den Gütern der Vermögenden strebenden besitzlosen Classen lässt der Liberalismus gleich einem zu Tode gehetzten Krieger die Waffen sinken. Wol regt er noch hie und da die ehedem gefürchtete Hand, aber nur um den Todesstreich von sich abzuwehren. Der Clericalismus aber, den eine einst als reichsfeindlich und vaterlandsverrätherisch gescholtene Partei hegt und nährt, ist die Stütze unseres Reiches geworden, das beginnt ein deutsches Reich römischer Heiligkeit zu werden. Nun erachtet auch das Centrum die Zeit für gekommen, den auf Katholikenversammlungen proclamirten Kampf wider die moderne Schule als einer häretisch gewordenen Tochter der Kirche zu beginnen. Die Schule zurückzugewinnen, um sie als Kampfmittel für die absolute Göttlichkeit eines kirchlichen Bekenntnisses und die Obergewalt des Papstes gegenüber der Freiheit der eigenen Überzeugung und der Souveränität des Staates gebrauchen zu können: das ist das Ziel des entfachten Schulkampfes, der ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Stück aus dem Gesammtkampf zwischen mittelalterlicher Finsternis und Gewaltherrschaft mit moderner Bildung und Staatsordnung ist.

In unserem lieben Bayernland, für das als Landesfarbe „a guats Stückla Schwarz und a kloans Fleckla Blau“ weit passender wäre, hat der Schulkampf mit einem wolorganisirten Angriff der gesammten Centrumspresse gegen den Bayrischen Lehrerverein begonnen. Nach dem so überaus maßvollen, bis an die Grenze des Zulässigen gehenden Verhalten des „Lehrerabgeordneten“ und ersten Vereinsvorstandes Schubert gelegentlich der vorjährigen Berathung des

Cultusetats, nach der so überaus glimpflichen und zarten Behandlung der ultramontanen „Rufer im Streit“ seitens der Liberalen, nach der offen zu Tage getretenen Charakterschwäche mancher Mitglieder, die sich aus Furcht vor dem gewaltig zürnenden Cultusreferenten gegen Vereinsleitung und Vereinsprincipien wandten, hatte man sich in ultramontanen Kreisen der Hoffnung hingegeben, der Lehrerverein werde die ihm durch seine Geschichte, wie durch seine ehemaligen, nun verstorbenen Führer Brand, Strauß und Pfeiffer vorgezeichnete Bahn verlassen und sich als Unterstützungs- und Geselligkeitsverein etabliren. So hoch aber auch die bayrischen Lehrer in ihrem gesunden, werkthätigen Christenthum die Sorge für Witwen und Waisen stellen, höher stellen sie doch die Aufgabe: durch Erwägung großer allgemein pädagogischer Fragen, insbesondere Zeitfragen, durch Abwehr liebloser Angriffe und Richtigstellung falscher Anschuldigungen, durch Einwirkung auf Behörden und Gemeinden als Corporation Zeugnis davon abzulegen, was der Verein zur Hebung und Förderung des vaterländischen Volksschulwesens anstrebt. Das beweist denn auch der in der Februarnummer des „Pædagogiums“ angezogene Neujahrsartikel des Redacteurs der Bayrischen Lehrerzeitung, in welchem derselbe seinen und des Vereins Gegnern offen und freimüthig gegenübertritt; das beweist ein Anschreiben des wackeren 1. Vereinsvorstandes Schubert, der daran erinnert, dass der Lehrerverein im Dienste eines zeitgemäßen Schulwesens stehe und Principien verfechte, die sich vom beengenden Confessionalismus befreit haben, dagegen auf der Grundlage wahrer Humanität, echter Toleranz und inniger Religiosität aufgebaut sind. Darum die sinnlose Wuth, darum die Verleumdungen und Beschimpfungen, mit denen Verein und Vereinsleitung seitens der Centrumspresse überhäuft werden, darum die Denunciation, der Lehrerverein sei ein „liberaler“, staatsgefährlicher und atheistischer Verein. Mit pfäffischer Lügenhaftigkeit und jesuitischer Ketzerrichterei beschimpft man die Besten unseres Standes als rohe, pietätlose Menschen, deren Ideen wie Würmer an Herz und Blut der Jugend und des Volkes zehren, als Männer, welche die Pädagogik in den Strom der niedrigsten Leidenschaft gezerrt und trotz aller Mahnung auf der Continuität ihres cynischen Geschmacks beharrt haben. Man stellt die unwahre und von einem maßlosen Hass gegen den Protestantismus zeugende Behauptung auf, dass im bayrischen Lehrerverein die katholischen Mitglieder ins Schlepptau des ungläubigen protestantischen Rationalismus genommen würden, und behauptet weiter, dass für katholische Lehrer, welche auf das Wort ihrer Oberhirten noch irgend etwas gäben, des Bleibens im Verein nicht mehr sein könne.

Der Bayrische Lehrerverein befasst sich aber nach seiner vorhin gekennzeichneten Aufgabe weder mit politischen noch mit theologischen Streitsachen und Zänkereien!

Freilich kann und soll nicht geleugnet werden, dass viele principielle, der modernen Pädagogik entsprechende Forderungen des Vereins mit den schulpolitischen Zielen des Liberalismus übereinstimmen. Wie das kommt? Das Wesen der modernen Pädagogik kennzeichnen am präcisesten die zwei Diesterwegschen Sätze: „Freie, naturgemäße Entwickelung der menschlichen Anlagen, sowol der allgemein-menschlichen, als der individuellen“, dann: „Erst der Mensch, dann der Bürger, dann der Berufsmensch!“ Demnach: Entwickelung von innen heraus durch Selbstthätigkeit, nicht Aneignung eines von außen

herantretenden autoritativ Gegebenen; Activität, nicht Passivität; Erziehung, nicht Dressur; Selbstbestimmung, nicht willenlose Hingabe; Erziehung zur Lebensgemeinschaft aller, nicht Recrutirung für Stände und kirchliche Gemeinschaften! Wenn nun das Wesen des Liberalismus, so vielgestaltig und schillernd derselbe auch erscheinen mag, in der Erstrebung gesunden Fortschritts und Entwickelung aller Institutionen und Formen der Cultur durch Gewährung möglichster wirtschaftlicher und geistiger Freiheit jeglichen Individuums besteht, so muss auch der Liberalismus die allgemeine Volksbildung nicht vom Standpunkt der Dressur, sondern von dem der naturgemäßen Erziehung und diese wieder vom Standpunkt der Culturaufgaben der Menschheit und nicht von dem eines theologischen Systems erfassen. Darum ist denn auch nicht aus der beschränkten confessionellen Lebensanschauung, sondern aus jener Weltanschauung, die in kühnem Geisteskampfe des 18. Jahrhunderts gegen mittelalterliche staatliche und kirchliche Knechtschaft entstand, der Gedanke einer allgemeinen weltlichen Volksbildung geboren worden. Der „liberale Staat" hat deshalb weiterhin die Dotation für die Schulen geschaffen, vornehmlich die Gemeinden gezwungen, Beiträge zum Bau der Schulen und zur Besoldung der Lehrer zu schaffen; er hat die Persönlichkeiten herangebildet, welche den Namen „Lehrer" verdienen, er und nicht die Kirche hat die intellectuelle und sittliche Bildung des Volkes in die Hände genommen. Andererseits aber haben die Hüter der traditionellen Pädagogik und insbesondere die clericalen Parteien zu allen Zeiten über Volksbildung Ansichten gehabt, die ihnen mit Recht den Vorwurf der Bildungsfeindlichkeit eingetragen haben. Stets war der Staat, selbst bei den besten Absichten betrogen, wenn er in Schulfragen Rath und Segen der Kirche erholte; nie hat Orthodoxie und Clericalismus etwas für die geistige Hebung des Volkes, für Befreiung von Wahn- und Aberglauben gethan. Der ehemalige Kirchenstaat, Belgien, Irland und Spanien sind traurige Belege für diese Behauptung.

Da es nun nicht im Interesse des Staates liegt, „durch fortdauernde Aufrechterhaltung confessioneller Gegensätze oder gar durch Begünstigung der Schärfung derselben und ihres Haders die Einheit, Harmonie im Staate zu schwächen", so dürfen die Schulen des Staates auch keinen confessionellen Charakter tragen. Aus diesem Grunde, dann aber auch aus pädagogischen Erwägungen sympathisirt der Lehrerverein trotz aller Verleumdungen der gegnerischen Presse mit simultanen Unterrichts- und Erziehungsanstalten.

Im „Pædagogium" die Gründe für die Simultanschule erörtern zu wollen, hieße Eulen nach Athen tragen. Vielleicht schadet es aber nichts, wenn wir an dieser Stelle der weitverbreiteten Meinung, die Simultanschule sei die Schule der Zukunft, kurz entgegentreten. So sehr wir es zu würdigen wissen, was die Simultanschulen zur Beförderung religiöser Toleranz und zur Befreiung des Lehrerstandes von der Geistlichkeit gethan haben: wir vermögen in ihnen doch nur eine der vielen Halbheiten zu erblicken, mit denen sich die Gegenwart behilft, um einer principiellen Entscheidung aus dem Wege zu gehen. Sollen Schulen wirklich zur religiösen Toleranz erziehen, dann muss vor allem an eine durchgreifende Reform des Religionsunterrichts gedacht werden. Der Religionsunterricht der Simultanschulen unterscheidet sich aber nicht im mindesten von dem der Confessionsschulen, ja er hat den Nachtheil, dass er nicht vom Lehrer, sondern ausnahmslos von dem Geistlichen ertheilt und damit

gleichsam auf den Isolirschemel gestellt wird. Im Mittelpunkt des gegenwärtigen Religionsunterrichts, der noch unberührt von dem Geiste eines Comenius und Pestalozzi ist, steht der Katechismus, und selbst jene Pädagogik, die mit viel Lärm und Geschrei ihre „wissenschaftlichen“ Waffen gegen den didaktischen Materialismus wendet, sieht in der Herausarbeitung des Katechismus das Ziel der religiösen Unterweisung.*) Unserer Meinung nach sollte aber der Religionsunterricht das Herz des Kindes mit lebendigem, zu Thaten treibendem Gottesgefühl erfüllen und so auf die sittliche Lebensführung einwirken. Wir fühlen uns hierbei in völliger Übereinstimmung mit dem Christenthume selbst, dessen sittliche Tendenz allüberall in die Augen springt; wir sind uns hierbei einer getreuen Nachfolge des göttlichen Meisters bewusst, der nicht wie die Pharisäer und Schriftgelehrten mit dogmatischen Erörterungen, sondern durch Geschichten, Gleichnisse und edle Thaten lehrte. So finden wir denn auch den hauptsächlichsten Stoff des Religionsunterrichts in der Geschichte des einen Menschen, die niedergelegt ist in dem Buche, „das alles in Gott schaut, alles Vergängliche nur als Gleichnis des Ewigen betrachtet und dem Endlichen seinen Wert nur nach der Beziehung desselben zum Unendlichen ausspricht“. Auf Grundlage der Bibel ist denn auch ein allgemeiner, simultaner Religionsunterricht möglich. Nur wer vergisst, dass gegenüber den in der Bibel niedergelegten religiösen Wahrheiten die ganze Weisheit der symbolischen Bücher nur untergeordnete Bedeutung hat, nur wer vergisst, dass der Meister das Mosaische Gesetz zum ewigen Gesetz für die ganze Menschheit erhoben hat, indem er das äußere Thun auf die innere Gesinnung zurückführte, kann die Möglichkeit eines allgemein christlichen Religionsunterrichts bestreiten. Dass wir an einem Religionsunterricht auf christlicher Grundlage festhalten, hat darin seinen Grund, dass wir die höchste sittliche Vollkommenheit, das reinste Menschenthum in der Lehre Christi finden. So sagt auch Diesterweg: „Das Christenthum, diese Religion der Liebe, der allgemeinen Menschenliebe, stellt uns das Vollendetste und Erhabenste an Weisheit auf, was erdacht und aufgestellt werden kann. Die Christen verehren in dem Stifter ihres Glaubens das erhabenste Muster aller Vollendung, von welcher die Geschichte spricht; die christliche Religion trägt den Keim in sich, allgemeine Menschenreligion zu werden.“ Wir wissen recht wol, dass diese Ansicht, wie auch die Sympathie für die schon bestehenden Simultanschulen von dem Geschäftskatholicismus der Centrumpresse, der Ketzerrichterei katholischer Hetzcapläne und orthodoxer Eiferer als Atheismus bezeichnet wird. Das ficht uns wenig an; wir wissen aus der Geschichte und selbst aus unseren Tagen nur zu gut, welch ungeheuere Frevel die stolze kirchliche Rechtgläubigkeit zu verantworten hat; wir wissen auch weiter, dass die Kirche der Simultanisirung der Schule nur deshalb widerstrebt, weil sie mit Grund befürchtet, der der Schule noch heute anklebende Charakter einer Werbeanstalt für kirchliche Genossenschaften werde derselben genommen und die Trennung der Schule von der Kirche eine endgültige Thatsache werden.

Der bayrische Lehrerverein hat stets in maßvoller, den Principien moderner Pädagogik entsprechender Weise seine Forderungen erhoben; er wird sich darin nicht beirren lassen, auch wenn das Centrum mit dem Einschreiten eines

---

*) Natürlich, weil ja orthodoxer Confessionalismus ein Fundamentalstück der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik ist. (D. R.)

bischöflichen Ordinariats droht. So weit sind wir doch noch nicht gekommen, dass man einem Stande die auch ihm garantirte Gewissensfreiheit verkümmern könnte. Mag auch der Clericalismus festhalten an jener berüchtigten Encyclica, welche die Gewissensfreiheit für Wahnwitz erklärte, mag er auch aus den neuerdings hervorgeholten Meinungen und Sätzen eines Thomas von Aquino Waffen für den Kampf gegen die moderne Schule und Wissenschaft schmieden: die bayrische Lehrerschaft wird sich keines ihrer Rechte rauben lassen und, getragen von der Überzeugung, dass die Zeit trotz aller Reaction auf eine freie, menschheitswürdige Volksbildung hinarbeitet, für die Ideale humaner Pädagogik jederzeit eintreten.

Aus Ungarn. Unser Schulwesen ist noch lange nicht vollkommen, befolgt aber im ganzen eine fortschrittliche Richtung, und der Verwaltung desselben unter unserem ausgezeichneten Unterrichtsminister Grafen Albin Csaky kann kein Unparteiischer die Anerkennung versagen, dass sie mit Verständnis und Eifer auf stete Verbesserungen in ihrem Ressort bedacht ist, wobei die verschiedenen Stufen und Kategorien öffentlicher Bildungsanstalten möglichst gleichmäßig gefördert werden.

Für das Kleinkinder-Bewahrwesen war besonders wichtig und erfreulich das Zustandekommen eines demselben eigens gewidmeten Gesetzes, welches nach langwierigen Verhandlungen im Mai 1892 promulgirt wurde. Dasselbe ist bereits im 13. Jahrgange S. 712 ff. des „Pædagogiums" ausführlich dargestellt und beleuchtet worden. Seither sind demselben die erforderlichen Durchführungs-Verordnungen gefolgt, und die geplante Institution ist in der Verwirklichung begriffen. Zwar hat man hie und da behauptet, das Unternehmen sei verfrüht, solange die Volksschule noch nicht genügend entwickelt und durchgeführt sei; man wird aber nicht in Abrede stellen können, dass hier gerade der Volksschule ein guter Unterbau geboten werden soll und wird. Aus dem mit großer Umsicht bearbeiteten Statut für die Kinderbewahr-Seminarien heben wir mit besonderer Anerkennung hervor, dass das Aftergebilde eines aus Laien bestehenden Directionsraths, dessen drückende Last in den Lehrerseminarien schwer gefühlt wird, von den neuen Anstalten gänzlich ausgeschlossen ist.

Wie ernst die Regierung ihre Aufgabe erfasst hat, ergibt sich auch daraus, dass sie bereits zwei Seminare zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen und Wärterinnen errichtet und außerdem ein bereits bestehendes Lehrerinnen-Seminar, das zu Pressburg, derart erweitert hat, dass es zugleich Kindergärtnerinnen heranzuziehen im Stande und berufen ist. Das erste eigens der Kleinkindererziehung gewidmete Seminar wurde am 5. December 1892 zu Hódmezö-vásárhely mit 80 Zöglingen, 5 Lehrern und 1 Wärterin im Beisein des Min.-Rathes Georg Szathmáry, der den Minister vertrat, eröffnet. Die Stadt hat zur Errichtung des Institutes 70 000 Gulden beigesteuert, und in weiten Kreisen hat die Inauguration dieser neuen Kategorie von Bildungsanstalten große Begeisterung hervorgerufen.

Die Volksschullehrer hielten ihre letzte Hauptversammlung am 27. und 28. August in Szegedin ab. Aus den Verhandlungen sei hervorgehoben, dass die Überzeugung zum Ausdruck kam, auch die beste Regierung vermöge ohne die Unterstützung durch die öffentliche Meinung keinen durchschlagenden Er-

folg zu erzielen, weshalb den allgemeinen Culturvereinen eine wichtige Aufgabe zufalle und der Lehrer auch auf die Bildung der Erwachsenen Einfluss nehmen müsse. Bezüglich des Schulunterrichts wurde insbesondere vor Überhäufung mit Lehrstoff gewarnt und die Pflege der Selbstthätigkeit betont. — Bezüglich der materiellen Stellung bleibt auch bei den ungarischen Volksschullehrern noch viel zu wünschen übrig; bis jetzt konnten sie nur das erreichen, dass die Regierung denjenigen, welche von den Gemeinden nicht einmal das Minimum von 300 fl. erhalten, die entsprechende Ergänzung leistet.

Auf der Versammlung der Mittelschul-Professoren zu Pressburg im Juli 1892 kamen u. a. die Jugendspiele und Schülerausflüge, die Leitfäden für den Unterricht sowie die Bücher für Jugendbibliotheken zur Sprache. In dem Verein der Mittelschulprofessoren ist ferner die Frage der Einheitsschule eifrig behandelt worden. Im allgemeinen stellte man sich dabei auf denselben Standpunkt, der in der Enquête, über welche wir im vorigen Jahrgang dieser Blätter S. 518 ff. berichtet haben, am meisten Freunde hatte, nur dass eine Erweiterung der Mittelschule, sei es nach unten oder nach oben, also entweder durch eine Vorbereitungs- oder eine Ergänzungsclasse, nur noch nachdrücklicher gefordert wurde. Mit Befriedigung haben wir dem gegenüber eine Flugschrift von Franz Xaver Kemény gelesen, das erste objective Wort, welches seit Jahren ein Mittelschul-College in dieser Streitsache gesprochen hat. Kemény würde eine sechsclassige Mittelschule auf der Grundlage einer sechsclassigen Volksschule für die beste Schulorganisation halten, da der Unterricht in den zwei ersten (unteren) Classen der Mittelschule ohnehin nur propädeutischer Natur sei. Doch stünden, meint K., dieser Einrichtung derzeit zwei Umstände im Wege: Erstens sei unsere Volksschule noch nicht hinlänglich entwickelt, und zweitens wäre es nicht rathsam, die künftige Intelligenz der Nation einem Einflusse auszusetzen, welcher die Ausbildung des staatlichen Gemeingefühls schädigen könnte. Hiergegen ist zu bemerken: wenn die Volksschule unvollkommen ist, muss man sie verbessern, und wenn in der Volksschule sich schädliche Einflüsse geltend machen, so ist dies für die Erziehung des Volkes nicht minder nachtheilig, und muss daher auch hier Abhilfe geschafft werden.

In Sachen der Lehrerbildung, nämlich der Bildung der Volksschullehrer, stehen derzeit zwei Fragen im Vordergrunde. Die erste betrifft den Lehrplan der Seminare. Im Jahre 1868 erhielten diese Anstalten einen Bildungscursus von 3 Jahrgängen, im Jahre 1880 wurde hierzu noch ein 4. Jahrgang gefügt. Der Lehrplan mit 3 Jahrgängen war einmal verbessert worden, und auch der mit 4 Jahrgängen hat bereits eine Änderung erlebt. Dass dieselbe nicht befriedigt, geht daraus hervor, dass der Seminarlehrer-Verein eine abermalige Revision des Lehrplanes berathen und einen hierauf bezüglichen Vorschlag dem Landesschulrath übereicht hat. Wie die Entscheidung ausfallen wird, steht dahin; sollte sie aber den Plan des Seminarlehrer-Vereins unverändert gutheißen, so würden die Seminaristen noch mehr überbürdet werden als bisher. Es sind in diesem Plane den Forderungen der einzelnen Fachlehrergruppen zu große Zugeständnisse gemacht worden. Zwar kann man es nur rühmen, wenn jeder Fachlehrer für seinen Gegenstand begeistert ist und daher mehr Zeit beansprucht. Allein es muss auch mit gegebenen Verhältnissen gerechnet werden, und demgemäß muss die Oberleitung den Eifer der verschiedenen Fachmänner ins Gleichgewicht zu bringen suchen. — Die zweite Frage

betrifft die Bildung der Seminarlehrer. Hier stehen sich zwei Meinungen schroff gegenüber. Die einen wollen das Budapester Pädagogium, die anderen die Universität als Bildungsanstalt der künftigen Seminarlehrer anerkannt wissen. Jene meinen, die gesammte Seminarbildung müsse aus der Volksbildung herauswachsen und legen das Hauptgewicht auf die praktische Tüchtigkeit. Diese betonen hauptsächlich die wissenschaftliche Durchbildung und meinen, dass, wenn die Seminarlehrer den Mittelschul-Professoren gleichgestellt sein wollen, sie auch wie diese das Universitätsstudium absolviren müssen. Eine vermittelnde Ansicht geht dahin, die Candidaten des Seminarlehreramtes sollen der Hauptsache nach im Budapester Pädagogium ausgebildet werden, daneben aber auch etliche Collegien an der Universität hören.

Aus der Fachpresse.

55. Moritz Heger (M. Kleinert, A. D. L. 1893, 7). Gedächtnisrede auf den bekannten Dresdner Schuldirector († 1892), der die Entwickelung des sächsischen Lehrerstandes wesentlich gefördert. Kl. nennt ihn „den Mann zugleich der Initiative und Executive“ und schildert hauptsächlich sein ungewöhnliches „Organisationstalent“ und seine Thätigkeit für den sächsischen Pestalozzi-Verein. Er war „der Thätigsten einer, einer der Führer und Rufer im Streit“, ein Mann, „welcher in Rede und Schrift, durch Sorgen und Schaffen für die Hebung des Lehrerstandes und für die Förderung seiner Interessen rastlos seine eigene Kraft einsetzte“.

56. Neujahrsbetrachtung (Schpr. 1893, 1). Vom Herausgeber der Schpr. (R. Seyfert). „Seit langem beschäftigt mich der Gedanke, dass der Lehrerstand, wenn er nur wollte, sich vieles leichter machen könnte. Die erste Bedingung wäre die, dass alle offenbar unnütze Arbeit überhaupt wegfiele — die zweite und wichtigste, dass das Princip der Arbeitstheilung mehr Macht gewönne — die dritte, dass die Erziehungs- und besonders die Unterrichtsarbeit psychologisch richtig organisirt würde — und die vierte, dass jeder jede Arbeit so verrichte, dass eine Wiederholung derselben Arbeit mit demselben Kraftaufwande unnöthig wäre.“ Die „Deutung dieser dunklen Worte“ soll „demnächst zum besten gegeben werden“.

57. Über die sittliche Freiheit (H. Schwarz, N. B. 1893, I. II). Ein Besprechung der 1892 in zweiter Auflage erschienenen Schrift von Dittes. Recensent findet, dass „D. einem System Ausdruck gibt, das den unbedingten Charakter des Sittlichen ohne Voraussetzung der Willensfreiheit festhält: es ist der Plan und die Absicht Gottes zu einer sittlichen Weltordnung, die sich in jener Stimme unbedingter Giltigkeit dem zum Guten oder Bösen bereits prädeterminirten menschlichen Bewusstsein ankündigt“. „Die sittliche Freiheit, welche D. schildert, und zu der er in folgerichtiger Consequenz seiner Prämissen gelangt, ist nichts anderes als sittliche Gebundenheit.“ „Sofern aber solche sittliche Gebundenheit als ein Freibleiben von verwerflicher Leidenschaft sich äußerlich manifestirt, kann sie mit einer relativen Ausdrucksweise als sittliche Freiheit bezeichnet werden.“ — Schließlich verweist Schw. darauf, wie vortheilhaft der von D. entwickelte Begriff der „sittlichen Freiheit“ pädagogisch zu verwerten sei.

58. Die Kinderbeobachtung in Haus und Schule (K. Teupser, C. LIX [1893], 1. 2). „Ich wünschte, dass es zur Familiensitte würde, für jedes Kind ein Lebensalbum zu führen, in dem Vater und Mutter ihre Beobachtungen einzeichnen. Ich könnte mir keine schönere Mitgabe für den erwachsenen Jüngling, kein wertvolleres Brautgeschenk für die das Elternhaus verlassende Jungfrau denken, als eine solche Darstellung ihrer eigenen Entwickelung, recht geeignet, manches Räthsel ihres eigenen Ichs ihnen zu lösen.“ — Auch der „Erweiterung der Censurenbücher zu Individualitätenbüchern“ redet T. das Wort.

59. Ein ABC der Erziehungskunst (J. Benda, Sch. H. 1893, I). Dass dieses einfache ABC manches „wissenschaftliche“ Recept an Weisheit übertrifft, mögen folgende Sätze bezeugen: „Unterscheide genau! Die Lieblosigkeit, die Bosheit, ist unbedingt verdammenswerter als die Ungeschicklichkeit, die Unvorsichtigkeit. Hüte dich zu lehren: Dass es gefährlicher sei, eine Dummheit zu begehen, als eine Schlechtigkeit.“ „Sage nicht ohne Überlegung ja oder nein!“ „Gehe nicht über die ersten Anzeichen von Ungehorsam hinweg! Gehorsam ist die Grundtugend eines edlen Charakters.“ „Dulde nicht, dass sich das Kind über die wichtigsten Formen des Umgangs hinwegsetze!“ „Achte auf die körperliche Schönheit des Kindes!“

60. Allen soll alles gelehrt werden (K. Weiß, Ref. 1893, 2—7). Die Idee der allgemeinen Volksbildung in ihrer geschichtlichen Entwickelung seit Comenius. Die Stellung unserer Zeit zu der Forderung: Gleiches Bildungsrecht für alle. Die Gegner der „allgemeinen Volksschule“; deren „größter“: Die Confessionsschule. (Der Kritik des „Confessionalismus“ und der Rechtfertigung des „confessionslosen“ [doch „christlichen“] „Religionsunterrichts“ ist das Hauptstück des Aufsatzes gewidmet.) Die Pädagogik soll „sich bewusst werden, das sie es beim Jugendunterricht nur mit dem Allgemein-Menschlichen und dem Allgemein-Religiösen zu thun hat“. (W. theilt aus einer Urkunde, die 1784 dem Turmknopf einer Gothaer Kirche eingefügt worden, folgende Sätze mit: „Unsere Tage füllen den glücklichsten Zeitraum des 18. Jahrhunderts. Kaiser, Könige, Fürsten steigen von ihrer gefürchteten Höhe menschenfreundlich herab, verachten Pracht und Schimmer, werden Väter, Freunde und Vertraute ihres Volkes. Die Religion zerreißt das Pfaffengewand und tritt in ihrer Göttlichkeit hervor. Aufklärung geht mit Riesenschritten vorwärts. Glaubenshass, Gewissenszwang sinken dahin, Menschenliebe und Freiheit im Denken gewinnen die Oberhand; Künste und Wissenschaften blühen, und tief dringen unsere Blicke in die Werkstatt der Natur. Handwerker nähern sich gleich den Künstlern ihrer Vollkommenheit; nützliche Kenntnisse keimen in allen Ständen.“)

61. Erzieht zur Arbeit (Hess. 1893, 1). Ein trefflich geschriebener kleiner Aufsatz: Verf. entwickelt seine Gedanken streng folgerichtig und kleidet sie in erfreulich knappe Form. Seine Kernsätze: Als Stätte der Erziehung zur Arbeit muss die Volksschule das Vollkommenste zu leisten bestrebt sein, falls sie den Namen einer Segensanstalt für die Menschheit beansprucht. — Die Schularbeit liegt im Unterricht. In demselben Maße, wie dessen Gründlichkeit zunimmt, wächst die Arbeit und damit seine Bedeutung für die Erziehung zur Arbeit. — Der Gründlichkeit des Schulunterrichts aber stehen in der Unterrichtspraxis der Gegenwart mehr oder minder hinderlich im Wege

eine unzweckmäßige Lehrweise und ebensolche Lehrpläne. — Verurtheilung der „Katechesirkunst": Allein in der Vertiefung und in der fortwährenden Nöthigung zur zusammenhängenden Darstellung liegt der rechte Ansporn zur Arbeit. — Verwerfung der landläufigen „Wiederholungen": Nicht in einer Auffrischung halb vergessener Leistungen, sondern in der Befestigung und Verinnerlichung eines rechten Wissens liegt der Zweck der Wiederholung. — Zu fordern ist durchweg eine bedeutende Verminderung des Stoffes. Diese bedeutet keineswegs ein Herunterdrücken der Volksbildung, sondern ein Streben nach gesunder Volksbildung.

62. Aufsatznoth und Aufsatzfreude (C. Krumbach, Deutsch 1893, I). Verf. will zeigen, „wie man ohne die bis ins einzelnste gehende methodische Zurichtung Aufsatznoth bannt und Aufsatzfreude schafft." Kritik und gutes Beispiel; doch nichts, was nicht schon von andern gedacht, gesagt, geübt worden wäre. Immerhin schätzenswert, da mit dem Aufsatz noch viel Unfug getrieben wird. Wie viele fehlen z. B. noch gegen das Grundgesetz: „Wie der Rede, so gebürt auch dem Aufsatz die freieste Bewegung."

63. Die Geographie in der modernen Schule (E. Zollinger, Schw. P. 1893, I). „Geographie" sollte man (sachgemäß) nicht mit „Erdkunde", sondern mit „Erdoberflächenkunde" verdeutschen. Angemessene „Betrachtungsweise unseres Faches": die naturwissenschaftliche. Der Geograph muss Geologie, Botanik, Zoologie und Anthropologie studirt haben. Daher: „kann die Geographie nicht einem besonderen Vertreter übertragen werden, so ist ihr einzig gedient, wenn sie mit den Naturwissenschaften in eine Hand gelegt wird." „Eine solche Combination hebt das Fach nicht nur materiell, sondern auch formell" (entwickelnde und veranschaulichende Lehrweise der inductiven Wissenschaften!). — „Wenn ein Gebiet des Geographieunterrichts durch die naturwissenschaftliche Behandlungsweise gewinnt, so ist es das Kartenzeichnen." Man beschreibt ein Land wie einen Naturkörper, und zeichnet jenes wie diesen: d. h. „man entwirft blos diejenigen Theile, welche dem Geist des Schülers besonders naheznführen sind, weil sie vom bloßen Auge nicht gesehen werden können, oder weil sie besonders interessante Beziehungen darstellen." „Namentlich soll durch besondere Skizzen auch die dritte Dimension zur Entwickelung kommen." Gute (mit Anwendung verschiedener Farben gezeichnete) Skizzen des Lehrers „verdienen es, von den Schülern abgezeichnet zu werden".

64. Das Zeichnen im geographischen Unterrichte (Bad. 1893, 5). „Ich sehe das Zeichnen nicht als die Hauptsache an und möchte es nicht an die Stelle der Anschauung auf der Karte gesetzt wissen; sondern ich benütze es nur, um die räumlichen Merkmale besser hervorzuheben, auf welche sich die Aufmerksamkeit der Schüler zu richten hat, oder um Eigenschaften zur Anschauung zu bringen, die man auf der Karte nicht unmittelbar wahrnehmen kann; kurz, ich benütze es, um den Unterricht anschaulicher und intensiver zu gestalten. Ich greife zu diesem Hilfsmittel, je nachdem ich es für nothwendig halte und je nachdem die Verhältnisse es erlauben. Ich habe dabei die Beobachtung gemacht, dass durch das Zeichnen das Interesse geweckt und wach gehalten wird, ein Umstand, der sehr in die Wagschale fällt. Da die Aufmerksamkeit der Schüler immer nur auf das gelenkt wird, was sie in der betreffenden Stunde lernen sollen, so wird die Anschauung kräftiger, die Anf-

fassung schärfer; die Begriffe werden deutlicher, und der Unterricht wird lebendiger und nachhaltiger."

65. Die Correcturen beim Zeichnen (Die Kreide 1892, XII). Die beiden Hauptursachen der gewöhnlichen Zeichenfehler: mangelhafte Auffassung und handliche Ungeschicklichkeit bei der Darstellung. Die entsprechenden „Heilmittel": bei ersterem das erklärende Wort, bei letzterem die verbessernde Vorzeichnung. In beiden Fällen Massen- oder Einzelcorrectur möglich. — In seiner eigenen Zeichnung mache der Schüler die Correctur selbst, „und fällt sie immer wieder ungenügend aus, hat der Schüler nicht das Vermögen, den Fehler zu beseitigen, so bleibt dieser einfach in der Zeichnung stehen." „Hat der Lehrer einmal auf dem Blatte des Schülers (am Rande) etwas vorgezeichnet, so bleibe auch dies stehen, wie es ist. Man sehe das ja nicht als eine Verschimpfirung des Blattes an." Freilich gilt die Forderung: Jegliche Vorzeichnung des Lehrers sei eine möglichst peinliche, zugleich schöne.

Seit etlichen Monaten erscheint in Kiel, Falckstraße 9: „Einiges Christenthum. Volksschrift zur Förderung der Bestrebungen M. von Egidy's, unter dessen Mitwirkung vierteljährlich herausgegeben von Lehmann-Hohenberg, Professor an der Universität Kiel." Preis des Einzelheftes 50 Pfennige, des Jahrganges 2 Mark. „Diese Volksschrift ist bestimmt, alle zu einer wahrhaft christlichen Gemeinsamkeit zu sammeln und dem deutschen Volke zum Bewusstsein zu bringen, dass es in seiner Macht liegt, in Bälde zu Zuständen zu gelangen, welche einer höheren Culturstufe in der Entwickelung der Menschheit entsprechen. In dieser werden keine Kriege zwischen den großen Culturstaaten, keine Revolution und keine geistige Knechtung mehr möglich sein; vielmehr werden die Menschen in Erkennung ihrer wahren sittlichen Pflichten durch opferfreudige Hingabe an die Gemeinsamkeit zu einem glücklicheren und für die Zukunft hoffnungsfreudigeren Dasein auf Erden gelangen." — Dieses Unternehmen gehört ohne Zweifel zu den erfreulichen Zeichen der Zeit, da es bezengt, dass die culturellen Bestrebungen wieder mehr Boden gewinnen, und die löbliche Tendenz verfolgt, den Dogmenzwang und die Priesterherrschaft zu beseitigen und an ihre Stelle eine vernünftige Selbstbestimmung zu setzen.

Von den „Mittheilungen des Vereins zur Pflege des Jugendspiels", red. von Dr. Leo Burgerstein in Wien, ist das zweite Heft erschienen. Vergl. hierzu unser Januar-Heft S. 268.

Herr Johann Weixl, Oberlehrer in Gams bei Marburg in Steiermark, hat eine neue Schulbank construirt, der viele Vorzüge in unterrichtlicher Hinsicht nachgerühmt und auch von ärztlicher Seite alle hygienischen Vortheile zuerkannt werden. Es dürfte sich empfehlen, im Bedarfsfalle dieser neuen Schulbank Beachtung angedeihen zu lassen.

Recensionen.

Pädagogisches Jahrbuch 1892. (Der pädagogischen Jahrbücher fünfzehnter Band.) Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigirt von Ferdinand Frank. Wien 1893, Manz. X und 228 S. 1 fl. 50 kr.

Die Wiener Pädagogische Gesellschaft, zu den angesehensten Vereinen ihrer Art gehörend, widmet sich vorzugsweise, ja fast ausschließlich der Pflege der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, was um so mehr Anerkennung verdient, als derzeit die äußeren Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes das Interesse und den gegenseitigen Gedankenaustausch der Standesgenossen übermäßig beeinflussen. Da ist es in der That ein Verdienst, den eigentlichen Lebensnerv und Ehrenpunkt des pädagogischen Berufs, die fachmännische Tüchtigkeit, hochzuhalten, weil sonst der Lehrerstand die Fähigkeit und mit ihr das Anrecht verlieren würde, in der Aufsicht und Leitung des Schulwesens die Stellung einzunehmen, welche er verlangt.

Das neue Jahrbuch der Wiener Pädagogischen Gesellschaft gibt abermals Zeugnis von dem regen und fruchtbaren Streben, das seit ihrem Bestehen ununterbrochen in ihr geherrscht hat. Die im letzten Jahre in ihrer Mitte gehaltenen drei Festreden von M. Zens, Dr. E. Hannak und Ed. Siegert, welche an der Spitze dieses Bandes stehen, sind der Reihe nach der Erinnerung an den vor 25 Jahren abgehaltenen ersten österreichischen Lehrertag, der Feier des 300. Geburtstages Comenius' und der im Vereine alljährlich wiederkehrenden Pestalozzifeier gewidmet. Darauf folgen fünf fachmännische Vorträge: 1) über experimentelle Psychologie von Dr. Hannak, 2) über Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung von Ferd. Frank, 3) über Charakterbildung von V. Zwilling, 4) über die Pflege des Rechtsgefühls von J. Dichler, 5) über das Freihandzeichnen an Lehrerseminaren von F. Steigl. Von den lebhaften Debatten, welche sich an diese Vorträge anschlossen, sind Skizzen beigefügt. Hieran reihen sich drei eingehende Referate von F. Frank, E. Rybiczka und F. Buchneder über beachtenswerte schulmännische Schriftwerke der Gegenwart. Den Schluss bilden 1) eine Schulchronik von 1891—1892 (nicht auf Österreich beschränkt), 2) eine Sammlung pädagogischer Themata und Thesen, 3) eine Darstellung des pädagogischen Vereinswesens in Österreich, alle drei Artikel verfasst von Ferd. Frank. — Wir halten es für überflüssig, dieser Inhaltsangabe ein Lob der einzelnen Arbeiten beizufügen, da es in der Schulwelt längst bekannt ist, dass die Jahrbücher der Wiener Pädagogischen Gesellschaft nur Gutes bringen. Hervorheben müssen wir jedoch, dass der nunmehrige Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, seinem verdienstvollen Vorgänger und Vorsitzenden des Vereins, Herrn M. Zens, würdig zur Seite steht. Herr Frank hat einerseits, wie aus obigen Anführungen ersichtlich ist, eine ganze Reihe wertvoller und umfangreicher Beiträge für den vorliegenden Band geliefert, anderseits die Sichtung und Drucklegung des Ganzen in musterhafter Weise besorgt.

Ed. Reyer, Prof. Dr., Entwicklung und Organisation der Volksbibliotheken. 116 S. Leipzig 1893, Wilh. Engelmann.

Eine vorzügliche Arbeit, die unbedingt zu den besten ihrer Art gerechnet werden muss. Besser als hier kann die culturelle Bedeutung der Volksbibliotheken nicht dargelegt werden, und da diese Anstalten zweifellos zu den besten

Stützen der Volksschule gehören, so sollte besonders der Lehrerstand die schöne Schrift von Prof. Reyer verbreiten helfen, damit immer mehr Gemeindeverwaltungen und bildungsfreundliche Vereine zur Errichtung volksthümlicher Büchereien angeregt werden und zugleich praktische Anleitung hierzu erhalten. Denn gerade dies vermittelt die Schrift, welche die bezüglichen Leistungen aller Culturländer darstellt und alle erwünschten Rathschläge über Gründung und Organisation von Volksbibliotheken ertheilt, in der befriedigendsten Weise. Gegenüber den vielfachen schädlichen Einwirkungen auf Geist und Sitte der mittleren und niederen Volksschichten sollte dem hier empfohlenen Gegenmittel eine ganz besondere Beachtung gewidmet werden, und daher kommt Reyers Schrift in der That einem wichtigen Bedürfnis entgegen.

O. Schettlers Turnschule für Mädchen. Zweiter Theil, Stufe IV u. V: Das Turnen der Mädchen vom 12.—14. (13.—15.) Lebensjahre. (Mit 78 in den Text eingefügten Holzschnitten.) Siebente, vermehrte Auflage, besorgt von M. Zettler in Chemnitz. Plauen i. V. 1893, F. E. Neupert. 202 S. 2 M. 80 Pf.

Dieses vorzügliche Buch hat zu Lebzeiten seines Verfassers, des Seminar-Oberlehrers O. Schettler, in 6 Auflagen weite Verbreitung gefunden und ist nun nach dessen Hinscheiden von seinem Freunde und Fachgenossen, dem Oberturnlehrer M. Zettler in Chemnitz, in 7. Auflage neu herausgegeben worden. Dabei ist einerseits die Pietät vor der verdienstlichen Arbeit des Verstorbenen, andrerseits die Sorge für die Erhaltung des Ansehens dieser Turnschule maßgebend gewesen, und so ist dieselbe zwar der Hauptsache nach in ihrer bisherigen Gestalt erhalten, aber auch mit etlichen schätzenswerten Zusätzen versehen worden. Es sind erstens Erläuterungen einzelner Übungen, zweitens 24 in das Buch eingeschaltete Lehrbeispiele, drittens grundlegende Bemerkungen unter dem Titel „Methodisches“, dem eigentlichen Texte vorausgeschickt. Dieser einleitende Aufsatz ist zwar, damit der ohnehin um 3 Bogen erweiterte Umfang des Buches nicht übermäßig anwachse, auf 8 Seiten zusammengedrängt worden, bietet aber auch in dieser knappen Fassung eine recht zeitgemäße Orientirung, die zu dem Ergebnis führt, dass der Turnunterricht ohne eine rationelle, fachmännische Gestaltung und Durchführung desselben nicht recht gedeihen und keine erzieherische Wirkung ausüben kann. Zettler erklärt „jeden Turnunterricht, bei welchem dieses Verfahren nicht zur Ausübung gelangt, bei welchem vielmehr die verschiedenartigsten Übungen in bunter Weise einander folgen, als einen falschen, unzweckmäßigen, unwissenschaftlichen“. Diese Auffassung des Turnwesens ist zwar bereits vor einem halben Jahrhundert von Adolf Spieß ausführlich dargelegt und begründet worden; da es aber seit ein paar Jahrzehnten Mode geworden ist, die Wegweisung der Altmeister wie in der allgemeinen so auch in der speciellen Pädagogik hochmüthig zu verschmähen und ohne genügende Sachkenntnis didaktische Reformpläne zu schmieden: so thut es noth, wieder einmal die Elemente der Methodik nachdrücklich zu betonen, damit die vom Himmel gefallenen Kraftgenies nicht allzu keck werden. So wenig wie andere sogenannte Fertigkeiten: der Gesang, das Zeichnen, die Kalligraphie, Orthographie u. s. w., darf das Turnen als Nebensache ohne systematische Ordnung und gründliche Fachkenntnis betrieben werden. Wahrhaft bildender Unterricht kann ebensowenig von einem selbstherrlichen Dilettantismus, als von einem einseitigen Fachmeisterthum erwartet werden. Die richtige Methode liegt zwischen naturalistischer Planlosigkeit und peinlicher Pedanterie in der Mitte. Und weil die hier angezeigte Turnschule diese Methode zu Ehren bringt, sei das Buch bestens empfohlen.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über die Aufmerksamkeit.

Von Schulinspector ***Eduard Siegert****-Wien.*

Das Wesen der Aufmerksamkeit festzustellen, ist eines der schwierigsten psychologischen Probleme. Schon die Definition des Begriffes „Aufmerksamkeit" fällt schwer, da sich dieses psychische Phänomen in der verschiedensten Weise offenbart. Bald ist es ein eng begrenzter Kreis von Vorstellungen, der das Bewusstsein in Action setzt, wie wenn das kleine Mädchen sich stundenlang mit seiner Puppe unterhält, bald ist es eine rasch wechselnde Reihe von Vorstellungen, wie wenn das Kind dem langen Verlaufe einer Erzählung folgt. Aber jedenfalls haben alle die verschiedenen Bewusstseins-Erscheinungen, die wir unter dem Worte „Aufmerksamkeit" verstehen, das miteinander gemein, dass die Seele dabei einen höheren Grad von Activität, eine Art von Spannung annimmt, die auch in dem Äußeren des Menschen durch gewisse Muskelerscheinungen im Antlitz, durch die Körperhaltung u. s. w. hervortritt. Auf die physiologischen Vorgänge, die der Aufmerksamkeit zugrunde liegen, will ich hier nicht näher eingehen; treffliche Hinweise finden sich bei Wundt, Münsterberg und vor allem in dem Werke des Franzosen Ribot: Psychologie de l'attention, in dem die Forschungen und Ansichten über diesen Gegenstand in ebenso gründlicher als verständlicher Weise dargelegt sind. Hier handelt es sich vor allem um die Erforschung des Wesens der Aufmerksamkeit von der rein psychologischen Seite und um die pädagogische Verwertung der gewonnenen Resultate.

I.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass ein für die geistige Entwickelung des Menschen so wichtiges Phänomen, wie die Aufmerksamkeit es ist, mit dem affectiven Leben, mit gewissen angeborenen Trieben in Zusammenhang steht, durch deren elementare Macht es zur Erregung und Ausbildung gebracht wird. In der That lässt ein eingehendes Studium der verschiedenen Aufmerksamkeitserscheinungen

zwei Triebe als die eigentlichen Quellen der Aufmerksamkeit erkennen, nämlich: den Selbsterhaltungstrieb mit seinen Unterarten: dem Nahrungstriebe, Gattungstriebe u. s. w., und den Selbstvervollkommnungstrieb.

Der Selbsterhaltungstrieb, der impulsivste unseres ganzen Lebens, bringt schon frühzeitig im Kinde jene Bewusstseinsspannung hervor, die wir Aufmerksamkeit nennen. Die leckere Speise und der süße Trank, dem Nahrungstriebe schmeichelnd, fesseln das Kind bald und ziehen seine Sinne an. Furcht und Schrecken, die mächtigen Affecte des gestörten Selbsterhaltungstriebes, vermögen das noch im ersten Lebensjahre stehende Kind bereits zu Aufmerksamkeitsbethätigungen zu reizen, nicht minder zieht das die Selbsterhaltung so Fördernde Walten der Mutter schon auf dieser Altersstufe die Aufmerksamkeit des Kindes an sich. Kaum ist das geistige Leben des Kindes etwas fester und selbstständiger geworden, so regt sich sein Interesse für alles sein Leben wirklich oder vermeintlich Bedrohende oder fördernde. Wilde reißende Thiere, Riesen, Gespenster und andere Unholde spannen seine Aufmerksamkeit, und es wird nicht müde, Geschichten und Erzählungen, Märchen und Sagen seine Theilnahme zu schenken. Wie sehr dann im Pubertätsalter der Geschlechtstrieb den Intellect gefangen nimmt und in den Dienst der Aufmerksamkeit zwingt, ist ja zur Genüge schon bekannt. „Da fasst ein namenloses Sehnen des Jünglings Herz, er irrt allein.“ Welch große psychische Umwälzungen in dem Menschen vorgehen, der im Banne der Liebe ist, wie der Gegenstand seiner Neigung seine Aufmerksamkeit fast ausschließlich in Anspruch nimmt und ihn blind macht gegen vieles andere, ist ja ebenfalls eine bekannte Erscheinung. Kurz, es gibt in keinem Lebensalter einen Reiz, der unsere Aufmerksamkeit sicherer und nachhaltiger zu erregen im Stande wäre als eine unser Wol und Wehe, unsere Selbsterhaltung in hohem Grade fördernde und gefährdende Einwirkung. In einem solchen Falle vermag kein anderer Reiz dauernd unsere Sinne und unser Denken anzuziehen; stets wird der Selbsterhaltungstrieb den Intellect für sich in Anspruch nehmen, ihn in Fesseln zu schlagen wissen. Daher ist nichts ein größerer Feind der Aufmerksamkeit für einen bestimmten Reiz als gleichzeitige Reize, die den Selbsterhaltungstrieb intensiver treffen. Der Gelehrte, der in seiner Wissenschaft aufgeht, wird gewiss außer Stande sein, seine Studien mit Aufmerksamkeit zu verfolgen, wenn Kanonenkugeln des die Stadt belagernden Feindes in seiner Nähe einschlagen, oder wenn sein Kind auf dem Sterbebette liegt, oder auch, wenn er soeben den

Haupttreffer gemacht hat. Anderseits wird die begründete Hoffnung, ein wissenschaftliches Problem zu lösen, ein Umstand, der mit seiner Ehre, also mit dem persönlichen Wole des Gelehrten zusammenhängt, einen fördernden und anspornenden Einfluss auf seine Aufmerksamkeit und seine Forschbegierde ausüben.

Die Thatsache nun, dass die Erregung der Aufmerksamkeit mit unserem Selbsterhaltungstriebe zusammenhängt, dass also die Quelle der Aufmerksamkeit affectiver Natur ist, gibt uns einen sehr wichtigen Fingerzeig. Sie zeigt uns nämlich den Ursprung und das Wesen der willkürlichen Aufmerksamkeit. Während bei der unwillkürlichen Aufmerksamkeit das Object derselben zugleich als Quelle der Aufmerksamkeit erkannt wird, liege nun der Selbsterhaltungs- oder der Selbstvervollkommnungstrieb zugrunde, ist bei der willkürlichen Aufmerksamkeit ein solcher Zusammenhang nicht zu erkennen. Und da wir überall dort, wo uns für irgend eine angespanntere Bethätigung unserer Seele kein veranlassendes Motiv vorliegt, zu der mehr verhüllenden als erklärenden Aushilfe des Willensimpulses greifen, so wird auch diese Art Aufmerksamkeitsbethätigung als vom Willen abhängig, als eine willkürliche bezeichnet. In Wirklichkeit findet aber jede Bethätigung der sogenannten willkürlichen Aufmerksamkeit in dem Selbsterhaltungstriebe ebenso ihre Quelle wie die unwillkürliche. Wenn der Schüler sich zur Aufmerksamkeit zwingt aus Furcht vor der Strafe, oder wenn der Student wenige Wochen vor der Prüfung mit Inbrunst an den Brüsten der Wissenschaft hängt, die vorher und vielleicht auch nachher der Gegenstand seiner lebhaftesten Abneigung ist, so liegt die Ursache dieser nachhaltigen Aufmerksamkeitsbethätigung ausschließlich im Selbsterhaltungstriebe; man denke denselben hinweg, und die Aufmerksamkeit bleibt ungeweckt. Kurz, es lässt sich bei reiflicher und tiefgehender Erwägung kein Fall willkürlicher Aufmerksamkeit denken, der nicht einem mit der physischen, geistigen oder moralischen Selbsterhaltung zusammenhängenden Impulse seine Entstehung verdankte. Man bedenke nur, welch riesige Aufmerksamkeitsanspannungen, die nicht in dem Objecte der Autmerksamkeit wurzeln, die Noth, die Sorge, der Hunger, die Furcht einerseits, die Genusssucht, die Eitelkeit, der Ehrgeiz, die Ehrsucht anderseits hervorbringen.

Als die zweite Quelle der Aufmerksamkeit habe ich den Selbstvervollkommnungstrieb bezeichnet. Er offenbart sich zunächst in dem Streben, die Sinne zu bethätigen. Während die niederen Sinne vorherrschend für den Selbsterhaltungstrieb thätig sind, sind die höheren

Sinne, das Gesicht und das Gehör, vorwiegend Organe des Selbstvervollkommnungstriebes. Frühzeitig beginnt das Kind diese Sinne zu regen. Zahllose Gesichts- und Gehörseindrücke treffen seine Seele, anfangs in ihrer Reizfülle das Bewusstsein erdrückend, bis die Seele kraft des in ihr liegenden Triebes einerseits und infolge der durch wiederholte Thätigkeit gesteigerten Fähigkeit anderseits eine Auswahl aus den auf sie einwirkenden Reizen trifft, indem sie gewissen Reizen besonders sich hingibt und anderen ausweicht. Dies ist die erste Offenbarung der kindlichen Aufmerksamkeit: nämlich die Hingabe der Seele an eine specifische Reizqualität und Verschließung vor anderen gleichzeitig die Sinne treffenden Erregungen. Erst mit Hilfe dieser Concentration entwickelt sich im Kinde ein Bewusstsein, anfangs noch verschwommen und verworren, aber in dem Maße an Klarheit und Deutlichkeit gewinnend, als die Aufmerksamkeit des Kindes qualitativ und quantitativ zunimmt. Die Hingabe des Kindes an gewisse Reize hat zunächst in der Stärke derselben ihren Ursprung. Je kräftiger eine Sinneseinwirkung von den simultanen Reizen sich abhebt, desto sicherer erlangt sie Eintritt in das Bewusstsein, erregt sie die Erscheinung der Aufmerksamkeit. So sind es anfangs nur grelle Lichteffecte, glänzende Dinge, die den kindlichen Sinn gefangen nehmen, und auch bei den Gehörreizen vermögen nur starke Eindrücke auf das kindliche Bewusstsein zu wirken. Auf dem Wege starker Reizeffecte gewinnt das Kind infolge Bethätigung der Aufmerksamkeit die ersten psychisch brauchbaren Wahrnehmungen. Damit ist aber eine wichtige Phase seelischer Entwickelung erreicht. Das dem gesammten Seelenleben des Menschen zugrunde liegende Gesetz, wonach jede psychische Function durch wiederholte Bethätigung an Sicherheit und Leistungsfähigkeit zunimmt, äußert auch hier seine Wirkung. Die anfangs nur durch grelle Reizeffecte in Bewegung zu setzende Spannungsfunction, die wir Aufmerksamkeit nennen, stellt sich infolge der durch Übung erlangten Kraft nun auch minder kräftigen Reizen zur Verfügung und vermehrt so den geistigen Besitz. Damit gewinnt die Seele Kraft und Inhalt genug, um nunmehr die Aufmerksamkeit auch in den Dienst des Selbsterhaltungstriebes und seiner weitverzweigten Interessen zu stellen und von dieser Seite aus ihre weitere Entwickelung zu suchen. Nun wirken Selbsterhaltungs- und Selbstvervollkommnungstrieb unaufhörlich zusammen, Aufmerksamkeitsbethätigungen ins Leben zu rufen. Während ersterer durch größere und gewaltigere Antriebe sich mächtig erweist, wirkt letzterer durch die Permanenz und Fülle seiner Erregungen. Wenn das Interesse der

Selbsterhaltung nur bei gewissen Anlässen des Armes der Aufmerksamkeit bedarf, setzen die ununterbrochen wiederkehrenden Reize des Gehörssinnes dieselbe häufig in Action, wobei die mit Macht identische Neuheit der Eindrücke eine nicht geringe Rolle spielt. Aber der Selbstvervollkommnungstrieb bringt das Phänomen der Aufmerksamkeit nicht blos durch die Kraft, die Mächtigkeit, die Neuheit des Eindruckes zur Erscheinung, sondern es wohnt ihm noch eine andere Triebkraft inne, die sich nicht auf die Form, die Kräftigkeit, sondern auf den Inhalt des Eindruckes bezieht. In den Ausdrücken Neugierde und Wissbegierde sind diese beiden Richtungen des Selbstvervollkommnungstriebes trefflich charakterisirt. Während die eine Richtung des Triebes auf die Anhäufung und Sammlung von Sinneseindrücken gerichtet ist und, wie schon erwähnt, in der Stärke des Reizes den vornehmlichsten Ansporn findet, zielt die andere Richtung dahin, das aufgespeicherte Anschauungsmaterial durch angemessene Assimilirungen, durch Bei-, Unter- und Nebenordnungen in ein übersichtliches geordnetes System zu bringen. Diese logische Bethätigung des Selbstvervollkommnungstriebes findet ihre kräftigste Förderung durch die Sprache. Im Wesentlichen vollzieht sich der erwähnte logische Process, das Denken, auf zweifachem Wege: auf dem der Induction und der Deduction. Der menschliche Geist hat den Drang, aus der Vielheit von Vorstellungen eine Einheit zu machen, indem er ein gemeinsames Merkmal heraushebt und es durch einen Namen, durch die Sprache fixirt und so wenn auch zu keiner realen, so doch zu einer psychologischen, gedanklichen Existenz erhebt. Auf diese Weise entstehen die Collectivvorstellungen, die Begriffe, denen sprachlich die Begriffswörter mit Ausschluss der Eigennamen entsprechen. Wie sehr der Seele einerseits das Bestreben, anderseits die Fähigkeit innewohnt, das Chaos der erworbenen Vorstellungen durch Collectivirung, durch Verschmelzung und Vereinigung zu klären und zu vereinfachen, lehrt die Beobachtung am Kinde. Es genügt beispielsweise die durch das Wort „Hund“ fixirte Assimilirung ganz weniger Hundevorstellungen, um das Kind in den Stand zu setzen, jede neue Hundevorstellung mit demselben Namen zu bezeichnen. Und wie mächtig die Tendenz nach möglichst großen Begriffsumfängen ist, geht daraus hervor, dass das Kind auf dieser Stufe gewiss auch den Wolf, den Fuchs, vielleicht auch andere Thiere mit demselben Namen belegen würde, wie es ja überhaupt Thatsache ist, dass der unentwickelte, unerfahrene Mensch viel mehr mit großen, weitumfassenden Begriffen arbeitet, als der gebildete und erfahrene Mensch. Welch eine Rolle spielt in der Sprache

des ersteren das Wort „Ding“, das an Allgemeinheit wol nichts zu wünschen übrig lässt; und wie selten verwendet es der letztere, der auf dem Wege der vielfältigsten Induction sich einen wol abgestuften Begriffsvorrath erworben hat, dem ein umfangreicher Wortvorrath zur Seite steht. Besteht demnach die eine Bedingung des Denkens in der Induction, so besteht die andere in der Deduction, in der Unterordnung des logisch weniger Umfassenden unter das Umfassendere. Jedes Urtheil, jeder syllogistische Schluss ist ein Unterordnen und zwar bei jenem ein Unterordnen des Subjectes unter das Prädicat, bei diesem ein Unterordnen des Schlusssatzes unter eine der beiden Prämissen. Wenn ich sage: der Schnee ist weiß, so bedeutet das Urtheil nichts anderes, als dass ich den Begriffsumfang des Schnees dem des Weißen unterordne. Alles Denken besteht demnach in einem steten Induciren und Deduciren, in Erhebung des Besonderen, des Sinnenfälligen zum Allgemeinen, Logischen und in steter Vergleichung dieser Allgemeinheiten, dieser logischen Gebilde zum Zwecke ihrer Bei- oder Unterordnung. In diesem Triebe der Seele, von der sinnlichen Einzelwahrnehmung zum logisch Allgemeinen sich zu erheben und jede neue Wahrnehmung einer vorhandenen Allgemeinvorstellung unterzuordnen, besteht der großartige Fortschritt, den das Seelenleben in der Function des Denkens erfährt, besteht aber auch die Quelle der zahllosen Irrthümer, in die der menschliche Geist verfällt. Der Trieb nach Verallgemeinerung führt zu oberflächlichen, ungründlichen Inductionen. Zufällige gemeinsame Merkmale werden zu wesentlichen erhoben, und so entstehen falsche Begriffe; ein post hoc wird nur zu leicht zum propter hoc gemacht, und so bilden sich falsche Lehr- und Erfahrungssätze. Die Geschichte des menschlichen Fortschrittes wie die seiner unzähligen Irrthümer beruhen auf dem Verallgemeinerungstrieb und dem damit verbundenen Vergleichungstrieb. Es wäre nun auffallend, wenn die eben dargelegte Seite des menschlichen Vervollkommnungstriebes: die in der Induction und Deduction bestehende, nicht mit dem Phänomen der Aufmerksamkeit in inniger Verbindung stünde. In der That ist diese Verbindung vorhanden, und in manchen Lehrbüchern wird die aus dieser Quelle stammende Aufmerksamkeit mit dem Namen der apperceptiven Aufmerksamkeit bezeichnet. Wir wollen diesen Ausdruck auch hier beibehalten, weil das, was gemeiniglich unter Apperception und Appercipiren verstanden wird, darauf hinausläuft, dass eine neue Vorstellung und Association auf Collectivvorstellungen in der Seele trifft, denen sich die ersteren bei- oder unterordnen lassen. Ohne Bei- oder Unterordnung gibt es keine Apperception. Die psy-

chologische Beobachtung lehrt uns nun, dass die apperceptive Aufmerksamkeit umso lebhafter und erfolgreicher sich bethätigt, je rascher und unbehinderter die Bei- oder Unterordnung der Vorstellungen sich vollzieht und je neuer und origineller die auf dem Wege dieser Einordnung erlangten Associationen sind. Während also für die Perception der Vorstellungen Lebhaftigkeit, Kraft und Stärke der Eindrücke die Bedingungen der Aufmerksamkeit sind, sind es bei der Apperception die Energie, die Leichtigkeit der sich bildenden Association. Wenn die Aufmerksamkeit einem Vortrage, einer Rede u. s. w. gesichert sein soll, müssen Vorstellungen in der Seele vorhanden sein, denen sich die neuen als identisch beiordnen, oder rasch und sicher unterordnen, oder die sich umgekehrt ebenso rasch und sicher den neu hinzutretenden Vorstellungen bei- oder unterordnen, kurz, es muss die Urtheilsbildung eine leichte und sichere sein. Ist dies nicht der Fall, so erlahmt die Aufmerksamkeit ebensosehr, wie wenn lauter bekannte und schon wiederholt gebildete Associationen die Seele in nahezu latentem Zustande belassen.

Fassen wir das Entwickelte zusammen, so ergibt sich, dass die Aufmerksamkeit zwei Hauptquellen hat: den Selbsterhaltungs- und den Selbstvervollkommnungstrieb. Ersterer erregt die Aufmerksamkeit entweder direct für das die Selbsterhaltung beeinflussende Object oder dient als Mittel, die Aufmerksamkeit einem mit der Selbsterhaltung nicht in Verbindung stehenden Objecte zuzuwenden, in welchem Falle wir es mit der sogenannten willkürlichen Aufmerksamkeit zu thun haben. Die aus dem Selbstvervollkommnungstriebe entstehende Aufmerksamkeit wird einerseits bedingt durch die Kraft und Mächtigkeit der Reize, wodurch sie der Seele zu zahllosen Perceptionen verhilft, die ihrerseits wieder die Tendenz haben, zu logischen Collectivgebilden aufzusteigen; anderseits hängt sie ab von der Sicherheit und Promptheit der in der Gedanken- und Urtheilsbildung sich manifestirenden Unterordnung der neuen Vorstellungen unter die alten und umgekehrt und von dem Grade der Neuheit der dadurch entstandenen Associationen.

Es entsteht nun die wichtige Frage: Wie hat sich die Pädagogik dieser psychologischen Thatsachen zu bemächtigen, um daraus für die intellectuelle Bildung der Zöglinge den größtmöglichen Nutzen zu ziehen oder mit anderen Worten: durch welche Mittel kann die Aufmerksamkeit des Zöglings am sichersten geweckt und erhalten werden? Bevor wir jedoch diese Frage beantworten, wollen wir noch eine für die Aufmerksamkeit sehr wichtige Thatsache in Betracht ziehen. Sie

betrifft die angeborenen individuellen Aufmerksamkeitsdispositionen. Wenn der junge Mozart durch nichts in so hohem Grade gefesselt wurde als durch musikalische Klänge und alles, was sich auf Musik bezog, während den jungen Linné vor allem Pflanzengebilde anzogen, so beruht dies auf psychologischen Dispositionen, deren Natur uns unerklärlich ist, und die bei jedem Menschen anders sind. In dieser Thatsache findet die Erziehung, der Unterricht eine gewisse nicht überwindbare Schranke, und es muss constatirt werden, dass kein Unterrichtsmittel existirt, welches geeignet wäre, alle Schüler einer Classe zu gleichem Grade und zu gleicher Dauer der Aufmerksamkeit zu befähigen. Wenn die Zerstreutheit vielfach ein Erziehungsfehler ist, so erscheint sie anderseits doch auch häufig als Product natürlicher Angelegtheit und spottet bis zu einem gewissen Grade aller erziehlichen Einwirkung. Übrigens sind Beispiele nicht selten, dass aus zerstreuten Kindern große, bedeutende Männer wurden. Hinterher lässt sich ihre Zerstreutheit deuten. Sie beruhte in der übermächtigen Aufmerksamkeitsdisposition für eine bestimmte Reizart, welche sie gegen andere Reizarten ebenso unempfänglich machte, als sie die Ursache ihrer späteren hervorragenden Geistesleistungen ward.

II.

Geben wir nun zu, dass in der individuellen Anlage der Schüler eine Bedingung gegeben ist, die der auf Weckung der Aufmerksamkeit gerichteten Thätigkeit des Lehrers ein Ziel zu setzen vermag, so muss es nach den obigen Auseinandersetzungen über die Quellen der Aufmerksamkeit doch Unterrichtselemente und Unterrichtsmittel geben, die wol geeignet sind, die Aufmerksamkeit sämmtlicher Schüler, mögen sie nach ihren Anlagen noch so differiren, wachzurufen und rege zu erhalten. Wenn der Lehrer eine Geschichte erzählt, einen neuen Naturgegenstand vorzeigt und bespricht, wird er über mangelnde Aufmerksamkeit nicht zu klagen haben. Worin liegt die anziehende Macht dieser Einwirkungen? Offenbar darin, dass sie den Gesetzen, den Bedingungen entsprechen, die wir als Aufmerksamkeitsquellen besprochen haben. Der Unterricht wird deshalb bestrebt sein müssen, diese Aufmerksamkeitsquellen sorgsam in seine Dienste zu nehmen.

Als die erste Quelle der Aufmerksamkeit haben wir den Selbsterhaltungstrieb kennen gelernt. Dieser Trieb ist demnach beim Unterrichte fleißig zu verwerten. Dies geschieht zunächst dadurch, dass man den Unterrichtsstoff, wo es nur immer angeht, in Beziehung zum Erfahrungsleben des Zöglings bringt. Alles, was sich auf das eigene

körperliche oder geistige Leben bezieht, findet Interesse, fesselt die Aufmerksamkeit. Hierin liegt auch die Berechtigung des Unterrichtsgrundsatzes: „Vom Nahen zum Entfernten“. Das Nahe verschmilzt mit dem individuellen Leben, regt durch seine sinnliche Macht Gefühle und Stimmungen an, hat einen wirklichen oder idealen Einfluss auf unser Wol und Wehe. Jeder gute Unterricht wird deshalb ein heimatkundlicher sein. Gleichzeitig werden uns aus den früheren Darlegungen aber auch die Grenzen des genannten Unterrichtsgrundsatzes klar. Sobald durch ein fernerliegendes der Selbsterhaltungstrieb stärker getroffen wird als durch ein naheliegendes, wendet sich die Aufmerksamkeit dem ersteren zu. So nahe und an sich interessevoll dem Kinde das Lamm auf der Weide ist, so wendet es sein Bewusstsein doch lieber dem Löwen zu, der das kindliche Wol und Wehe, wenn auch nur in der Einbildungskraft, viel heftiger trifft als das Lamm.

Die Wirkung der Einbildungskraft ist überhaupt von großem Einflusse auf die Entwickelung der Aufmerksamkeit. Die Einbildungskraft identificirt das fremde Wol und Wehe mit dem eigenen und begründet das Interesse für fremdes Geschehen. So erklärt sich der Zauber der bekannten Worte: „Es war einmal.“ Je reicher und mannigfaltiger eine Begebenheit, je stärker das Wol und Wehe der Begebenheitsträger in Frage kommt, desto gespannter ist die Aufmerksamkeit des die Begebenheit auf sich projicirenden Kindes. Dass diese psychologische Thatsache auch bei Erwachsenen zutrifft, beweisen die großen Erfolge unserer Schundliteratur mit ihren Mord- und Schauergeschichten. Ja, so weit geht der anziehende Reiz der Darstellung von gemütherregenden Begebenheiten, dass die bloße Form der Erzählung, die Darstellung in der Form des Nacheinander statt in der Gestalt des Nebeneinander einen größeren Anreizungseffect ausübt ohne Rücksicht auf den Inhalt des Dargestellten. Wenn Homer den Schild des Achilles dem Interesse der Hörer und Leser dadurch zugänglicher macht, dass er, der Beschreibung ausweichend, die allmähliche Herstellung desselben durch Hephästos erzählt und so aus dem Sein ein Geschehen macht, und wenn Lessing, dies verallgemeinernd, die Aufgabe der Poesie in der Darstellung des Nacheinander sucht, im Gegensatze zur Malerei, welche die Darstellung des Nebeneinander zum Zwecke hat, so geben diese psychologisch-ästhetischen Thatsachen auch der Pädagogik einen wichtigen Fingerzeig. Er beruht in der Aufforderung, das Interesse der Schüler dadurch zu steigern, dass der Unterrichtsstoff statt in der beschreibenden, möglichst in der erzäh-

lenden Form dargeboten werde. Es ist ein großer Unterschied, ob der Lehrer den naturgeschichtlichen Unterricht also beginnt: „Hier ist ein Veilchen. Das ist eine hübsche Blume. Es hat blaue Blumenblätter“ u. s. w., oder ob er anhebt: „Als ich heute in der Richtung nach N. spazieren ging, fiel mir ein kleines, bescheidenes Blümchen auf. Ich bückte mich, um es zu pflücken, und wurde durch den köstlichen Duft überrascht, den es verbreitete. Ich sah es näher an und gewahrte, dass es blaue Blumenblätter hat“ u. s. w. Es ist ein Erfahrungssatz, dass das erzählende Moment beim Unterrichte umsomehr vorherrschen muss, je niedriger die Altersstufe der Schüler ist. Deshalb wird sich namentlich der Anschauungsunterricht in der Elementarclasse vorwiegend in erzählender Form bewegen und an Erzählstoffe sich anschließen müssen.

Der Selbsterhaltungstrieb kann und muss als wichtige Aufmerksamkeitsquelle aber auch zur Weckung der sogenannten „willkürlichen Aufmerksamkeit“ herangezogen werden. Es gibt Lehrstoffe und Lehrpartien, die weder durch unmittelbare Berührung des Selbsterhaltungstriebes noch durch die Kraft und Mächtigkeit ihres Reizes die Erregung und Erhaltung der Aufmerksamkeit zu sichern im Stande sind, die aber, wie beispielsweise die mechanische Seite des Rechen- und des Leseunterrichtes, von großer praktischer Bedeutung sind. In solchen Fällen muss die aufmerksamkeiterregende Kraft des Selbsterhaltungstriebes durch andere Mittel in das Interesse des Unterrichtes gezogen werden. Hierher gehören: Aufmunterung, Lob, Mahnung, Warnung, Strafandrohung u. s. w. Wenn die Wirkung solcher Stimulantien auch nicht von langer Dauer ist, so lassen sich doch kleine Aufmerksamkeitserfolge damit erreichen, die für gewisse minderwertige Unterrichtszwecke schätzenswerte Dienste leisten. Sehr wichtig ist hierbei, dass der Selbsterhaltungstrieb in der Form des Ehrtriebes zur Ausgestaltung gelange. Kinder, die für Ehre und was damit zusammenhängt, Sinn und Empfänglichkeit haben, werden in ihren Aufmerksamkeitsleistungen den Kindern weit überlegen sein, denen der Ehrtrieb mangelt. Welch bewundernswerte Aufmerksamkeitsleistungen der Motor der Ehre bei Erwachsenen hervorzubringen vermag, ist bekannt; und wenn dieser Motor auch bei Kindern, insbesondere kleinen Kindern, nicht so kräftig wirkt, so kann er für den Unterricht doch sehr wertvoll werden. Wir ersehen daraus, dass sogar die sittliche Erziehung des Kindes auf die Entwickelung der Aufmerksamkeit und indirect auf den Unterrichtsfortschritt von Einfluss ist, und der Gedanke klingt keineswegs paradox, dass die intellectuelle

Erziehung durch die sittliche in höherem Grade gefördert wird als umgekehrt.*) Doch bleiben wir bei der Sache. Wir haben eben entwickelt, dass auch die willkürliche Aufmerksamkeit in der Schule ihre Berechtigung hat, allerdings eine um so geringere, je jüngere Zöglinge dabei in Betracht kommen. Doch ist die Bedeutung dieser Aufmerksamkeitsart nicht zu überschätzen; der tüchtige Lehrer wird von ihr so sparsam als möglich Gebrauch machen, weil sie an Kraft und Nachhaltigkeit weit unter der unwillkürlichen Aufmerksamkeit steht. Wer zur Erhaltung der Aufmerksamkeit beständig auf Aufmunterungen, Drohungen, Strafen angewiesen ist, wird im Unterrichte nie etwas leisten, er ist eben kein Lehrer. Aus dem Dargelegten ergeben sich für die Weckung der Aufmerksamkeit, soweit sie dem Selbsterhaltungstriebe entspringt, folgende Forderungen:

1. Der Unterricht knüpfe wo immer möglich an die unmittelbare Lebenserfahrung des Zöglings an und trachte, dem Unterrichtsstoff eine auf das Wol und Wehe des Zöglings sich beziehende Deutung zu geben.

2. Der Unterricht mache von der erzählenden Darstellung ausgiebigen Gebrauch und gebe derselben namentlich auf den unteren Stufen den Vorzug vor der beschreibenden.

3. Der Lehrer trachte bei Unterrichtspartien, denen der Reiz zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit nicht zu verleihen ist, durch anspornende Mittel die willkürliche Aufmerksamkeit zu erregen und ziehe ganz besonders den Ehrtrieb in dieses Interesse.

Wir wenden uns nun der pädagogischen Verwertung der zweiten Aufmerksamkeitsquelle zu, die in dem Selbstvervollkommnungstriebe beruht. Wir haben gehört, dass die Wurzel der Aufmerksamkeit zunächst in der Kraft und Mächtigkeit des Reizes gelegen ist. Diese Mächtigkeit ist indessen ein sehr relativer Factor; denn die psychologische Erfahrung lehrt, dass ein an sich starker Reiz durch die Häufigkeit seiner Einwirkung seine Kraft einbüßt und deshalb unter Umständen der Concurrenz an sich schwächerer, aber noch nicht abgenützter Reize unterliegen muss. Hiernach wird der Lehrer zuvörderst bedacht sein müssen, den durch den Unterricht auf die Kindesseele wirkenden Reizen die größtmögliche Kräftigkeit zu verleihen. Hierauf beruht alles das, was mit dem Unterrichtsgrundsatze der Anschaulichkeit zusammenhängt. Je mehr die Sinne durch den Unter-

*) Sehr richtig! Ein höchst wichtiger Satz! D.

richt zur Thätigkeit herangezogen werden, desto mächtiger ist der psychische Eindruck, desto intensiver ist die Aufmerksamkeit. Wo der Gehörreiz allein unvermögend ist, das Interesse zu fesseln, wird der Hinzutritt des Gesichtsreizes die gewünschte Wirkung haben. Und unter den Gesichtsreizen wird das wirkliche Object eine gespanntere Aufmerksamkeit erzielen als das Bild, das individuelle, concrete Beispiel ein größeres Interesse wachrufen als die abstracte Lehre.

Des weiteren wird der Lehrer trachten müssen, unter der Fülle der gleichzeitig auf den Schüler einwirkenden Reize dem vom Unterrichte ausgehenden die größte Intensität zu verleihen. Hierher gehören die sogenannten äußeren Bedingungen der Aufmerksamkeit: Stille, Abwesenheit jedes zerstreuenden äußeren Anlasses. Nur wenn kein anderer Gehörreiz das Kinderohr trifft, sichert sich das Lehrerwort den Eintritt in die kindliche Psyche; daher die große Wichtigkeit einer guten Schuldisciplin für den Aufmerksamkeitserfolg. Neben der Hintanhaltung störender Gehörseindrücke müssen auch störende Gesichtsreize ferngehalten werden. Ein neues Einrichtungsstück oder Lehrmittel im Zimmer, eine Veränderung in der äußeren Persönlichkeit des Lehrers, eine ungewöhnliche Erscheinung in der Natur (Gewitter, erster Schneefall) können bewirken, dass diesen Reizen die Aufmerksamkeit williger folgt als den Worten des Lehrers.

Weiter sei der Lehrer bestrebt, einem schon gewohnten und seiner Wirkung verlustig gegangenen Reize den Eindruck möglichster Neuheit zu verleihen. Manches dem Schüler schon Bekannte fesselt seine Aufmerksamkeit, wenn es in neuer Gestalt, in veränderter Form vor die Seele tritt. Die Richtigkeit dieser Thatsache stellt insbesondere an den Elementarlehrer hohe Forderungen. Welche neue Hilfsmittels muss er oft heranziehen, um der Einübung der Rechenreihen, der Vorführung von Lauten und Buchstaben die nöthige Aufmerksamkeit zu sichern. Wechsel in der Lehrform, im Lehrton, im Lehrverfahren, reiche Abwechslung in den Veranschaulichungsmitteln, in den Beispielen, alles das wird zusammenwirken müssen, um abgeschwächten Unterrichtsreizen neue Kraft und Wirksamkeit zu verleihen, um für das Alte und Bekannte ein neues Gewand, einen neuen Begleiter, eine neue Situation zu finden.

So hätten wir denn hinsichtlich der in der Mächtigkeit und Lebhaftigkeit der Reize beruhenden Aufmerksamkeitseffecte folgende Sätze aufzustellen:

4. Der Lehrer trachte den durch den Unterricht einwirkenden Reizen die größtmögliche Kräftigkeit zu geben.

5. Er bemühe sich, andere neben dem Unterrichte hergehende Reize hintanzuhalten oder so viel als möglich abzuschwächen.

6. Er suche einem schon abgenützten Reize durch Veränderung der Begleiterscheinungen den Eindruck der Neuheit zu verleihen.

Nun handelt es sich noch darum, die Bedingungen kennen zu lernen, unter denen die zweite Seite des Vervollkommnungstriebes: der Verallgemeinerungs- und Combinationstrieb, die Aufmerksamkeit in ihren Dienst zu stellen vermag. Die gewöhnliche Erfahrung lehrt uns, dass nichts der Aufmerksamkeit ungünstiger ist, als wenn entweder schon oft durch unser Bewusstsein gelaufene Vorstellungsreihen längere Zeit hintereinander auf uns einwirken, oder wenn wir Vorstellungsreihen vor uns haben, die uns ganz fremd sind, d. h. mit den schon in unserer Seele vorhandenen Vorstellungen keinen Vergleich zulassen, so dass keinerlei Beziehen, kein Bei- und Unterordnen möglich ist. Im ersten Falle entsteht Unaufmerksamkeit, weil die Vorstellungen, die in uns erregt werden, zu gewöhnlich sind und die Seele in zu geringe Activität versetzen; im zweiten Falle, weil sie zu fremdartig, weil keine Apperceptionshilfen in der Seele vorhanden sind. Soll demnach eine Vorstellungsreihe längere Zeit unsere Aufmerksamkeit fesseln, so müssen ihre Glieder mit Vorstellungen, die wir uns bereits erworben haben, eine logische Verbindung eingehen, sich vergleichen, sich ihnen bei-, über- oder unterordnen lassen. Jede neue Vorstellung muss so beschaffen sein, dass sich aus der Reihe der schon erworbenen Vorstellungen eine als Subject oder Prädicat mit ersterer verbinden und so eine Über- oder Unterordnung der beiden Vorstellungen herstellen lässt. Ein Beispiel mag das Gesagte veranschaulichen. Erzähle ich den Kindern die Geschichte von Horatius Cocles, so wird ihre Aufmerksamkeit keinen Augenblick schwinden; denn abgesehen von dem Selbsterhaltungstrieb, der hier fördernd mitwirkt, kommen in dieser Erzählung nur Vorstellungen vor, die sich leicht mit schon gebildeten Vorstellungen der Kinder zu Urtheilen verschmelzen lassen; das Kind bleibt in beständiger, reger Thätigkeit, die neuen Vorstellungen mit den alten zu vergleichen, sie entsprechend einzureihen, ihnen den gehörigen Platz in der Reihe der verwandten Vorstellungen zu geben. Spreche ich aber mit den Kindern längere Zeit von der römischen Verfassung, von den Curial-, Centurial- und Tributcomitien, so wird bald die allgemeine Aufmerksamkeit dahin sein, weil den Kindern die Vorstellungen fehlen, die es mit den neuen zu vergleichen und zu logischen Gebilden zu formen

im Stande wäre. Je unerfahrener, geistig unentwickelter der Mensch ist, desto weniger ist er der auf der Verschmelzung und Vergleichung von Vorstellungen beruhenden Aufmerksamkeit, der sogenannten apperceptiven Aufmerksamkeit fähig. Sie wird in der Schule selten in den unteren Classen, dagegen mehr in den oberen Classen sich äußern, und sie ist um so intensiver, je sicherer und rascher der Verschmelzungs- und Vergleichungsprocess sich vollzieht. Die apperceptive Aufmerksamkeit hat zur Voraussetzung, dass die anderen Aufmerksamkeitsquellen fleißig benützt worden sind, dass auf diesem Wege der Seele ein reiches Vorstellungsmaterial zugeführt worden ist, welches durch den Inductionstrieb der Seele zu wolgegliederten Begriffen sich gestaltet hat. Der Umstand, dass die apperceptive Aufmerksamkeit größtentheils durch das Medium des Wortes, durch sprachliche Reproductionen in Bewegung geräth, und dass die Sprache zumeist in Begriffsbezeichnungen besteht, lässt erkennen, dass die Kraft der apperceptiven Aufmerksamkeit von der Klarheit der Begriffe und der Festigkeit der zwischen dem Worte und der Vorstellung gebildeten Association abhängt. Apperceptive Aufmerksamkeit wird demnach beim Unterrichte dann hervortreten, wenn der Lehrer auf inductivem Wege für Bildung klarer und deutlicher Begriffe sorgt und mit den gebildeten Begriffen die zugehörigen Wortzeichen innig verknüpft. Gründlicher Sach- in Verbindung mit einem gründlichen Sprachunterrichte auf allen Unterrichtsstufen sind daher die sichersten Mittel für die Weckung apperceptiver Aufmerksamkeit. Gründlicher, auf Anschauung und fleißiger Wiederholung beruhender Sachunterricht erzeugt deutliche, associationsfähige Begriffe; ein gediegener Sprachunterricht sorgt für prompte Reproduction der durch das gehörte Wort bezeichneten Vorstellungen, ohne welche die das Verständnis und die Aufmerksamkeitsbethätigung bedingende Associationsthätigkeit der Seele nicht zu unbehinderter Wirksamkeit kommt. Beim Unterrichte wird es demnach sehr viel von der Wahl der Worte abhängen, ob er den Kindern Interesse einflößt oder nicht; arbeitet er mit Worten, die in der Seele des Kindes keine zugehörige Vorstellung oder nicht die richtige auslösen, so wird die Seele unfähig sein, entsprechend zu associiren, und die Aufmerksamkeit wird schwinden. Nur wenn das unterrichtende Wort stets die beabsichtigte Vorstellung im kindlichen Bewusstsein hervorbringt, wird sich Aufmerksamkeit erzielen lassen. Dabei ist auch das Tempo im Sprechen beim Unterrichte von Einfluss, denn während das noch langsam und schwerfällig reproducirende kleine Kind eines langsam dahinschreitenden Unter-

richtstempos bedarf, muss dieses beim reiferen Knaben oder Mädchen beschleunigt werden, soll nicht das unangenehme Gefühl der Enttäuschung, das in der nicht rasch genug befriedigten Erwartung besteht, Missbehagen und Unaufmerksamkeit hervorrufen. Danach ist auch klar, dass der Unterricht an Eindringlichkeit in dem Maße gewinnt, als das Wort durch begleitende und unterstützende Mienen, Geberden, Bewegungen an Deutlichkeit und Reproductionsfähigkeit gewinnt. Anschauliches und der Zeit nach wolabgemessenes Sprechen sind also wichtige Erfordernisse zur Erzielung der Aufmerksamkeit. Danach leuchtet auch ein, dass für die Weckung der Aufmerksamkeit eine gewisse Einleitung, die Stufe der Vorbereitung bei den Herbartianern, unter gewissen Umständen sehr am Platze ist, und zwar immer da, wo sich der Unterricht auf Vorstellungsgruppen bezieht, zu deren Auffassung den Kindern entweder die nöthigen Wortbezeichnungen oder die entsprechenden verwandten (appercipirenden) Vorstellungen fehlen. Die Architektonik des Unterrichtes verbietet es, durch breite Erläuterungen und Erklärungen das schöne Gebäude einer leichten, übersichtlichen Disposition zu stören, und es erscheint deshalb gerathener, durch das solide Fundament einer Einleitung die Auffassung des Neuen zu sichern und zu festigen. Ob die fragende oder die akroamatische Lehrform der Sache der Aufmerksamkeit günstiger sei, lässt sich nicht unbedingt beantworten. Im allgemeinen kann man sagen, dass der Frageunterricht dort den Vorzug hat, wo den Kindern Aufgaben gestellt werden, die mit dem Reize des Selbstfindens die Wahrscheinlichkeit der Lösung bieten, so dass der Schüler für sein Denken belohnt erscheint. Wegen Selbstverständlichkeiten und Bagatellen zu fragen, stößt die Kinder auf die Dauer ebenso ab, als die Zumuthung zur Beantwortung zu schwieriger Fragen sie ermüdet und gleichgiltig macht.

In Consequenz des Dargelegten ergeben sich vom Standpunkte der apperceptiven Aufmerksamkeit folgende Forderungen:

7. Der Unterricht vermittle dem Kinde nur solche Vorstellungen, die eine nicht zu schwerfällige Association mit schon erworbenen Vorstellungen gestatten.

8. Zu diesem Zwecke sei jeder Unterricht ein ebenso gründlicher Sach- als Sprachunterricht.

9. Der Unterricht berücksichtige in der Auswahl und im Tempo des unterrichtenden Wortes dessen reproductive Kraft.

10. Er wahre die Architektonik des Unterrichtes durch entsprechende Einleitungen und Vorbereitungen.

Nach dem nunmehr Entwickelten kann es nicht mehr im Zweifel sein, dass die Aufmerksamkeit sich am sichersten und nachhaltigsten dann einstellen wird, wenn alle Aufmerksamkeitsquellen geöffnet werden, wenn der Selbsterhaltungstrieb direct oder indirect ins Spiel kommt, und wenn der Selbstvervollkommnungstrieb sowol durch die Macht und Kräftigkeit des Reizes wie durch apperceptive Thätigkeit in Function tritt. Reiche und wolgeleitete Sinnesentwicklung der Kinder im Verein mit einer gehörigen sprachlichen Entwicklung und ein gut gepflegtes Gemüthsleben, das gegen jede Berührung des Ich kräftig reagirt, werden auf Seite des Schülers günstige Aufmerksamkeitsdispositionen schaffen. Strenge Erhaltung seiner Autorität, anschaulicher, das Leben und die Gemüthsbedürfnisse der Kinder berücksichtigender, des stets treffend gewählten Wortes nicht ermangelnder Unterricht werden die Voraussetzungen sein, unter denen der Lehrer die Aufmerksamkeitsdispositionen der Kinder gehörig auszunützen und zu verwerten vermag.

Die Schule als Vermittlerin rechtskundlicher und wirtschaftlicher Lehren.

Von Schuldirector L. Mittenzwey-Leipzig-Lindenau.

(Schluss.)

IV.

Für die Volksschule möchten wir von einem selbständigen systematischen Unterricht in der Gesetzeskunde und Wirtschaftslehre abgesehen haben, denn der Gedankenkreis des Kindes ist verhältnismäßig noch zu klein, die Erfahrung noch zu gering, der ganze Lebenskreis, der das Kind umgibt, noch zu eng, als dass hier das nöthige Verständnis vorausgesetzt werden könnte. Doch wenn auch von einer lehrplanmäßigen Einführung dieser Disciplinen in der Volksschule Abstand genommen werden muss, so sind doch gleichwol die naturgemäßen Anknüpfungspunkte auszunützen, um Einzelnes aus diesen Gebieten an passender Stelle und in geeigneter Form nutzbar vorzuführen. Die Unterrichtsgegenstände, mit welchen derartige Belehrungen unter Hinweis auf die Vorkommnisse und Erfahrungen des praktischen Lebens und der Geschichte verknüpft werden können, sind hauptsächlich Religion (4., 7. u. 8 Gebot, 4. Bitte u. a.), Geschichte, Geographie, Rechnen, auch Naturkunde und deutsche Sprache (Lesebuch, Aufsatz). Manches kann in dieser Beziehung geschehen, aber es kommt ganz auf die Art und Weise an; es muss eben in der richtigen Weise geschehen, und dann verfügt der Lehrer über eine Fülle von Stoff, der ganz unschätzbar ist für die geistige und sittliche Entwickelung des Kindes. Ich bin auch überzeugt, dass von vielen Lehrern heute schon dieser Stoff mehr oder weniger eine Ausnutzung erfährt, wenn auch unsere Lesebücher im großen und ganzen auf die in Rede stehenden Gegenstände zu wenig Rücksicht nehmen. Des öfteren sind hier die Belehrungen an Beispielen aus dem Leben, an Lebensbeschreibungen von

wirtschaftlich hervorragenden Männern anzuknüpfen, es seien hier genannt: Krupp, Harkort, Richard Hartmann, Benjamin Franklin, der alte und der junge Borsig, Stephenson, auch bedeutende einheimische, noch lebende Männer dürfen nicht unerwähnt bleiben. Ferner ist auf einen geeigneten Lesestoff Bedacht zu nehmen. Ein Buch von wirtschaftlicher Weisheit durchdrungen ist unser alter Freund Robinson Crusoe, eins der trefflichsten Bücher, die überhaupt für die Kinder geschrieben worden sind. Das Entzücken der Kinder aller Culturvölker seit anderthalb hundert Jahren, und ein Werk, welches nach allen Seiten hin dem Lehrer den reichsten Stoff darbietet zu Belehrungen wirtschaftlicher Natur, ein Stoff, von dem gewiss niemand sagen wird, dass er über das Anschauungsvermögen der Kinder hinausgehe. Es kann manches auch in der Volksschule für unsern Zweck geschehen, und jedenfalls muss man zustimmen, dass wir in der Schule so manchen Gegenstand behandeln müssen, der viel spröder ist in der Behandlung als manche Frage der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre.

In den humanistischen und Real-Gymnasien, in Realschulen, in kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen und nicht zum mindesten in Seminaren, überhaupt in allen Anstalten, die allgemeine Bildung übermitteln, ist dieser Unterricht in die Lectionspläne aufzunehmen, so dass einst keiner in die Reihen der Staatsbürger tritt, ohne mit den Grundzügen der hauptsächlichsten wirtschaftlichen Lehren, sowie mit den Grundzügen der Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung sowol des Reiches als seines engeren Vaterlandes vertraut zu sein.

In den höheren Schulen, in welchen die Richter, Ärzte, Geistlichen, Lehrer, Kaufleute vorbereitet werden, die später vor allem mit berufen sind, eine tüchtige Grundlage für gesunde staatliche und wirtschaftliche Grundsätze zu erhalten, ist diese Rücksichtnahme ganz besonders geboten. Man wird vielleicht einwenden, dass die Schüler der Gymnasien später auf der Universität, auf polytechnischen Schulen, auf Berg- und Forstakademien hinlänglich mit dieser Materie bekannt würden. Dem ist entgegenzuhalten, dass Gymnasien und Realschulen für gar viele die höchste Bildungsanstalt sind. Dazu kommt, dass die Universitätslehrer zu rasch an den Elementen vorübergehen und zu viel voraussetzen, daher kommt es, dass nur der Jurist oder Cameralist nach dieser Richtung hin arbeitet, während die Studirenden anderer Facultäten sich fern halten. Wäre aber vorher auf den Gymnasien etwas geschehen, so würden auch Theologen, Mediciner u. a. diesem

Theile der Philosophie mehr Interesse abgewinnen und zum Zwecke der Vervollkommnung ihrer allgemein menschlichen Bildung sich damit befassen. Eduard Eysen, ein Gymnasiallehrer, schreibt: „Es darf nicht die Aufgabe unserer höheren Schulen sein, dass ein Abiturient nur einen möglichst correcten lateinischen oder griechischen Stil oder eine erträgliche lateinische Schlussactsrede zu Stande bringt. Ebensowenig darf eine polizeimäßige Schuldressur herrschen, wo nur gelernt werden soll um zu lernen und zu wissen . . . Sittlich freie Charaktere sollen sich herausbilden, die auch im späteren Leben den Muth haben, mit ihrem Wissen für das Wahrerkannte einzutreten. Dahin wurde nicht gewirkt, sonst wären gewiss nicht so viele nach den Universitätsfreuden und der Staatsexamennoth reine Schemen geworden, süffisante Bureaukraten, griesgrämige Actenleute, denen aller frische Sinn entschwunden ist . . . . Es ist undenkbar, dass die Institute, die der alte Staat geschaffen, und die sich ihm als Beamten-Erzieher bewährt haben, geeignet seien, die für den neuen Staat geeigneten Beamten zu bilden. Soll die neuere Gesetzgebung wirklich fruchtbar werden, so ist es hohe Zeit, auf eine gründliche Umbildung der Beamtenschulen, d. i. der Gymnasien, bedacht zu sein.“

Insbesondere ist auch in den Lehrerbildungsanstalten (Seminaren) ein systematischer Unterricht in Gesetzeskunde und Wirtschaftslehre zu ertheilen, damit der spätere Lehrer den Aufbau des Staates, dessen dienendes Glied er ist, versteht und den weltbewegenden Fragen gegenüber, welche gebieterisch das Urtheil herausfordern, nicht völlig Laie ist. Anderntheils soll der Lehrer im Stande sein, die Grundsätze dieser Wissenschaft im Verlaufe des ganzen Unterrichts auf die ihm anvertraute Jugend mit Auswahl übertragen zu können. Der Lehrer muss aus dem Vollen schöpfen können, um das Wenige, was den Schülern frommt, geben zu können.

Nicht vergessen sei die Fortbildungsschule, die bereits in den verschiedensten Staaten obligatorisch eingeführt ist. Die jungen Leute der Fortbildungsschule stehen schon im praktischen Leben, sie haben schon ihren Beruf gewählt; wie sollten sie nicht das Bedürfnis haben, sich in den neuen Verhältnissen, in die sie eingetreten, zurecht zu finden! Was könnte sie mehr interessiren als Aufklärung zu erhalten über die scheinbar willkürlich waltenden Kräfte im wirtschaftlichen Leben? Oder soll der Lehrling, der Arbeitsbursche, der bereits seinen Monatsbeitrag an die Krankencasse abzuführen hat, für den sein Meister oder Arbeitgeber die Unfallversicherung bestreitet, soll der jugendliche Arbeiter, welcher Mitglied der Altersversorgung

und Invalidencasse zu werden hat, in der Fortbildungsschule nichts über die Socialgesetzgebung erfahren, soll er mit dem allen erst in Arbeitervereinen u. s. w., wo eine recht einseitige Auffassung herrscht, bekannt werden? Geschieht das aber nicht, dann übernehmen eben andere diese Unterweisung, und zwar in der Regel die Unrichtigen, die sehr wenig dazu befugt sind, und die holen dann in falscher oder verderblicher Weise nach, was die Schule versäumt hat. Und noch eins. Der Fortbildungsschüler steht in dem Alter, in welchem ethische Einflüsse noch sehr zu wünschen wären. Für den eigentlichen Religionsunterricht hat die Fortbildungsschule freilich keinen Raum; aber in dem Unterrichte für Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre liegen so viele sittliche Momente, dass er eigentlich auch als eine Art Moralunterricht gelten könnte, er ist eine Sittenlehre ohne Dogmatik.

V.

Es sei nicht unerwähnt, dass diese beiden Disciplinen auch ihre Gegner haben, und wir dürfen deren Einwände hier nicht ignoriren. Es sind deren fünf. 1. Die Popularisirung dieser Materie ist eine Herabwürdigung derselben; besonders ist diese Ansicht in gelehrten Kreisen zu finden. Hieraus spricht indes nur der Hochmuth des Classenurtheils. Bei der Popularisirung eines wissenschaftlichen Gegenstandes handelt es sich niemals um ein Herabziehen der Wissenschaft auf das Niveau der Alltäglichkeit, sondern im Gegentheil um ein Emporführen des gemeinen Verständnisses zur Höhe der wissenschaftlichen Einsicht. Verwickelte Dinge mit einfachen, klaren Worten schildern, könnte das eine Herabwürdigung der Wissenschaft sein?

2. Viele Fragen sind nicht abgeschlossen. Es wird allerdings immer Fragen geben, die von verschiedenen Ständen und Parteien verschieden aufgefasst werden, wie z. B. Goldwährung oder Doppelwährung, Freihandel oder Schutzzoll etc. Der Producent wird immer für Schutzzoll, der Kaufmann und der Consument immer für Freihandel sein. Der Volkswirtschaftslehre geht es freilich dabei wie allen anderen Wissenschaften, von denen sich keine rühmen kann, dass sie bereits am Ziele angelangt sei; sie alle sind in fortwährender Aus- und Fortbildung begriffen. Doch an Feststehendem und Abgeschlossenem ist wahrhaftig kein Mangel; und Systemmacherei und Vortrag streitiger Parteidoctrinen ist nicht für die Schule, ebenso hat ein Bekanntmachen mit den Systemen anderer Parteien (Kathedersocialisten) oder berühmter Theoretiker (Adam Smith) entschieden zu unterbleiben.

3. Die Materie ist zu hoch. Manche Partien mögen allerdings zu hoch sein; doch kommt es hierbei auch auf die Schülergattung an. Der Oberprimaner eines humanistischen oder eines Realgymnasiums, der Abiturient einer Handelslehranstalt ist recht wol im Stande, auch dieser Materie das nöthige Verständnis entgegenzubringen. Nur immer recht einfach, klar, volksthümlich, immer, wo es geht, an Beispielen erläutert und an Vorhandenes angeknüpft und Bekanntes beigezogen, dann kann es niemals fehlen. Die Hauptsache ist, dass man den Unterrichtsstoff allgemein fasslich zu machen versteht. Viele Lehrer haben sicher nur deshalb eine Abneigung, weil ihnen die ganze Sache zu fremd ist.

4. Die Schule hat keinen Raum für anderweite Unterrichtsgegenstände. Wir wollen es der Schule durchaus nicht übelnehmen, wenn sie zögert in der Aufnahme neuen Unterrichtsstoffes, das Material ist zu kostbar, mit dem die Schule experimentirt; wir wollen uns auch nicht verhehlen, dass in mancher Beziehung in den beiden letzten Jahrzehnten die Lehrpläne eine Erweiterung und Bereicherung erfahren haben, die zu denken geben. Der Fünfmilliardensegen veranlasste in Deutschland einen fieberhaften Pulsschlag im wirtschaftlichen Leben; der „Fortschritt" bewegte sich in einem Tempo, welcher einer Überstürzung gleich kam. Die Schule — ist sie doch auch ein Kind ihrer Zeit — blieb nicht unberührt, und wenn auch der Einfluss auf sie lange nicht so mächtig war, als auf die Geschäftswelt, geltend machte er sich doch. Man hat dies auch bereits eingesehen, und das neueste pädagogische Stichwort heißt „Vereinfachung". Die Stoffanhäufung liegt nun in einer zu ausgedehnten Systematisirung des Unterrichtsstoffes; durch eine umfassendere Bethätigung des Concentrationsgedankens würde aber entschieden viel genützt werden. Wenn überdies die Wichtigkeit eines Gebietes vor anderen nachgewiesen würde, dann wäre es auch Pflicht, Raum zu schaffen. Dr. Jannasch schreibt in vorliegender Angelegenheit: „Wenn man einwendet, dass alle Schulanstalten schon jetzt an einer Überfüllung mit Stunden leiden, so ist zu entgegnen, dass es sich hier um einen nothwendigen Bestandtheil der allgemeinen Bildung handelt, und dass ein etwa vorhandenes Übermaß von Stunden keine Abweisung der gegenwärtigen Forderung rechtfertigt." Und wir meinen, wo man etwas will, da findet sich auch der Weg zur Ausführung (Where is a will, there is a way); der nöthige Raum wäre auch zu schaffen. Man verschone nur die Schüler mit allem Ballast, der nur zu oft im Banne veralteter Gewohnheiten mitgeführt wird; noch mehr, man

bringe nicht schon Dinge in höhere Schulen, die den Universitäten oder überhaupt dem Fachstudium zu überlassen sind. Der Obertertianer des Gymnasiums muss die leges Liciniae vom Jahre 376 v. Chr. im Geschichtsunterrichte auswendig lernen, aber von den heimischen Rechten, von den Grundzügen unseres Staats- und Verwaltungsrechts, von dem Behördenwesen unseres Vaterlandes erfährt er vorsorglich nichts. Deshalb klagt auch der große Staatsrechtslehrer Bluntschli, er habe, wie auch andere Universitätslehrer, immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Studirende aus anderen Nationen gewöhnlich besser vorbereitet seien, um den modernen Staat zu begreifen, und meist ein lebhafteres Interesse an staatswissenschaftlichen Studien hätten, als die Mehrzahl der deutschen Studenten.

Endlich wendet man 5. ein: Die wirtschaftlichen Lehren sind zu materialistisch. Ein schwerer Vorwurf. Wir geben zu, dass es sich bei Betrachtung des national-praktischen Lebens in erster Linie um die Güter dieser Welt handelt, aber solange wir der Erde angehören, haben wir auch mit irdischen Verhältnissen zu rechnen, und es lässt sich schlecht für die Seele sorgen, wenn der Leib hungert, und unser Heiland lehrt uns ja selbst um das tägliche Brot bitten. Noth lehrt beten, aber Noth lehrt auch stehlen. Nichts ist verderblicher, als wenn die Schule Begriffe vermittelt, die sich im praktischen Leben nicht als zutreffend erweisen; man sündigt entschieden, wenn man z. B. Verachtung des irdischen Gutes lehrt und das wahre Glück nur im Bettlergewande findet und einen Cultus der Armut aufbaut, der wunderschön klingt, im wirklichen Leben sich aber als eine Thorheit erweist.

Überhaupt übt auf das sittliche und auf das geistige Leben des Einzelnen und seiner Familie die materielle Lage und die Erwerbsfähigkeit, das Vermögen, das er sich erwirbt, den tiefsten Einfluss aus; und was von den Einzelnen gilt, das gilt auch für die Gesellschaft und für den Staat. Erst wenn ein Volk wolhabend wird, wenn es sich wirtschaftlich emporgearbeitet hat, erst dann kommt die Neigung und Möglichkeit, auch sittlich und geistig weiter zu streben. Zu jeder Zeit waren in jedem Staate gute Finanzverhältnisse die Hauptmacht, und die Politik war ein von ihr abhängiger Factor. Dem finanziellen Verfall nach dem peloponnesischen Kriege folgte unmittelbar der politische, und es war eine materiell sehr kräftige Zeit, welche die Bildsäulen des Phidias, das Theater des Sophokles und die Demokratie des Perikles schuf. Auch der scharfdenkende Cicero stellt die Erwerbung des Reichthums, welchen er „belli subsidia et pacis orna-

menta" nennt, als eine Forderung der sapientia hin. Also wol Grund genug, um das rechte Maß des Wolstandes als Ziel des wirtschaftlichen Lebens, und die Gesetze, auf denen er ruht, ernster Würdigung wert erscheinen zu lassen. Überdies beschränkt sich die Aufgabe des neuen Staates nicht mehr allein darauf, seine Bürger gegen Angriffe von außen zu wahren und Ordnung und Frieden im Innern oder mit anderen Worten Nachtwächterdienste zu verrichten. Unser Staat hat sich zu einem sittlichen Organismus entwickelt, der den idealsten Aufgaben der Menschheit gerecht zu werden bemüht ist. (? D. R.) Zur Sicherheitspflege muss die Cultur- und Wolstandspflege kommen.

Eins freilich wollen wir uns nicht verhehlen: es will uns nämlich scheinen, als ob man in der Volkswirtschaftslehre das Gut zu sehr in den Mittelpunkt stellte. Die Werke über Volkswirtschaftslehre zerfallen gewöhnlich in vier Theile: Der erste handelt von der Production der Güter, der zweite von der Verbreitung (Umlauf) der Güter, der dritte von dem Einkommen und der vierte endlich von dem Verbrauch der Güter, und so gleichen sich die meisten dieser Schriften, man möchte sagen, wie ein Ei dem anderen. Wir meinen vielmehr, dass nicht der Begriff Gut, sondern der Begriff Mensch, insbesondere der geistige Mensch als Mittelpunkt und Subject anzusehen ist und zum Ausgangspunkte der ganzen Wissenschaft genommen werden muss. Wenn aber Geist und Seele als die treibenden Kräfte im Wirtschaftsleben angesehen werden, dann bekommt das Ganze eine ethische Unterlage, und das ist nöthig, sobald wir diese Disciplinen den Unterrichtsstoffen einverleiben wollen.

Wir betrachten den Menschen zunächst als Einzelwesen, dann als Familienglied, als Glied der Gemeinde, als Bürger des Staates als Unterthan des Reiches. Wir sehen ihn in seiner Thätigkeit im Nähr-, Lehr- und Wehrstande. Wir sehen ihn in seinem Berufe als Gewerbtreibender, Industrieller, Arbeiter, Kaufmann, ferner im öffentlichen Leben als Kirchen- und Schulvorstandsmitglied, als Vertreter in der Gemeinde, im Bezirk, im Kreise, im Staat und Reich, als Richter (Schiedsrichter, Friedensrichter, Schöffe, Geschworener), als Beweishelfer in Streitigkeiten (Zeuge, Sachverständiger) etc.)

Doch damit sind wir bereits eingetreten in die wichtige Frage über Auswahl, Anordnung und Behandlung des Unterrichtsstoffes.

VI.

Die Frage über das Was? und Wie? ist sehr wichtig, denn wären hierüber die Ansichten geklärt, so würde man entschieden

weiter sein. Verfasser erlaubt sich nun, in dieser Angelegenheit auf sein Buch*) hinzuweisen, in welchem diese Fragen eingehend erörtert werden. Der Lehrgang ist folgender: Der Mensch in der Einzelstellung — Vom Zusammenleben der Menschen; die Familie — Gemeinde — Staat, Verfassung und Verwaltung — Rechte und Pflichten der Unterthanen — Sicherheitspflege — Culturpflege — Wolstandspflege.

Die deutsche Reichsverfassung. Die Arbeit — Schutz der Arbeit und des Arbeiters — Versicherungswesen — Gewerbe — Industrie — Capital — Wirtschaftliche Gesellschaften — Handel — Verkehr — Geld — Credit — Finanzen — Militär- und Marinewesen. — Das Recht und seine Entwickelung. Gerichtsverfassung — Gerichtsbeamte — Der Laie im Gerichtsverfahren — Gerichtsverfahren im Civilprocess — Verfahren im Strafprocess.**)

Zum Schlusse noch einige Worte über die Methode. Im weiteren Sinne des Wortes ist als Methode häufig die historische empfohlen worden und damit die Aufnahme des gesetzeskundlichen und volkswirtschaftlichen Lehrstoffs in den Geschichtsunterricht. Nun, es ist ja richtig, dass die Geschichte ungemein viel Anknüpfungspunkte bietet; so sind beispielsweise der Unabhängigkeitskrieg der Vereinigten Staaten, die Continentalsperre, Gründung des deutschen Zollvereins, die Ausbildung des gewerblichen Lebens der Völker, die Erfindung der Dampfmaschinen, der Eisenbahn, die damit zusammenhängende Entwickelung der Eisen- und Baumwollenindustrie, deren Krisen und Folgen etc. Vorgänge von weittragendster culturpolitischer Bedeutung, die zum Theil ebenso tief als selbst die Ereignisse der Jahre 1517, 1789, 1813 in die Entwickelung der Völker wie der gesammten Menschheit eingegriffen haben und mit der gleichen Berechtigung als Ausgangspunkte neuer historischer Epochen zu betrachten sind. Trotzdem können wir uns nicht für die historische Methode entscheiden, schon weil der Geschichtsunterricht für die geforderte Ausdehnung keinen Raum hat, und weil dem Schüler damit trotzdem keine Volkswirtschaftslehre oder Gesetzeskunde geboten wird, sowie es beispielsweise auch keine Geographie ist, wenn der Schüler in der Geschichts-

*) Vierzig Lectionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Zum Gebrauche in Fortbildungsschulen und höheren Lehranstalten. Bearbeitet von L. Mittenzwey 178 u. XX S. Preis 1,80 Mk. Gotha, E. Behrend.

**) Über die gelegentliche Behandlung in der Volksschule und ländlichen Fortbildungsschule siehe des Verfassers Arbeit: Gesetzeskunde in Verbindung mit Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsdisciplin. 96 S. 1 Mk. Gotha, E. Behrend.

stunde jeden Schauplatz wichtiger Begebenheiten mit Hilfe der Karte sich einprägt. Wir werden beispielsweise im historischen Unterrichte einer höheren Schule gern beim Perikleischen, Augusteischen, Mediceischen Zeitalter verweilen; wir werden von Phidias und Sophokles, von Horaz und dem Pantheon, von Einhard und Ekkehard, von Walter von der Vogelweide und Dante, von der Alhambra und der Peterskirche, von der Marienburg und dem Heidelberger Schlosse, von Shakespeare und Molière, von dem deutschen Kunstgewerbe vor dem dreißigjährigen Kriege, von Rubens und Rembrandt, kurz von Dichtungen, Bauten und Bildern zu reden uns veranlasst sehen, vermeinen wir aber damit den Schülern eine Geschichte der Kunst zu geben oder ihnen die Literaturgeschichte zu ersetzen? Sicherlich nicht. Und hier gilt ein Gleiches.

Die deductive Methode bietet mancherlei Schwierigkeiten. Besonders sind die wirtschaftlichen Gesetze nicht so bündig und klar, dass man sie „schwarz auf weiß getrost nach Hause tragen kann". Auch Ingramm meint in seinem Werke „Nothwendige Reform der Volkswirtschaftslehre": „Die fälschliche Zurückführung der Mannigfaltigkeiten des wirtschaftlichen Lebens auf angeblich einfache Gesetze muss beseitigt werden", und Scheel, der Übersetzer der obigen Schrift, bemerkt einleitend in scharfen Worten: „Es ist ein falscher Anschein, den man der jungen Disciplin gegeben hat, als ob sie wirklich schon eine Wissenschaft sei und noch dazu eine, die auf so klaren und einfachen Grundsätzen beruhn, dass jeder in der Apothekerprüfung durchgefallene Pharmaceut binnen vierundzwanzig Stunden ein perfecter Volkswirt werden könnte." Ein jeder muss zugestehen, dass sich die Verhältnisse des öffentlichen Lebens in unserer Zeit nicht gerade im Sinne der Vereinfachung entwickelt haben. Die Schule verschone ihre Schüler mit unfruchtbaren Deductionen und Theorien und führe statt dessen sofort in die große weite Welt der Erscheinungen ein.

Mit der descriptiven Methode könnten wir uns am ehesten befreunden, dabei kann mehrfach vergleichend vorgegangen werden, z. B. Bundesrath, Erste Kammer, Magistrat — Reichstag, Zweite Kammer, Stadtverordnete — Reichssteuern, Staatssteuern, Gemeindesteuern — die verschiedenen Arten der Arbeiten etc. Wo Historisches in Frage kommt, wie z. B. beim Gewerbe, beim Militärwesen, bei der Gerichtsbarkeit u. s. w. lässt sich auch manches voraussetzen. „In der Zukunft wird für die Nationalökonomie eine neue Epoche kommen, aber nur durch Verwertung des ganzen historisch-descriptiven und

statistischen Materials, das jetzt geschaffen wird, nicht durch weitere Destillationen der hundertmal destillirten abstracten Sätze des alten Dogmatismus." *)

Unsere Ansicht geht überhaupt dahin, dass bei einer Behandlung in der Schule das Ganze auf eine ethische Grundlage gestellt werden muss und nicht der Begriff Gut, sondern der Begriff Mensch als Ausgangs- und Krystallisationspunkt zu dienen hat. Wir möchten diese Methode die ethisch-anthropologische nennen. —

Es bedarf wol kaum noch der Erwähnung, dass eine jede Schule die Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre praktisch dadurch zu unterstützen hat, dass sie den Schüler zur Aufmerksamkeit, zum ausdauernden Fleiße und zur zielbewussten Thätigkeit, zur Pünktlichkeit, Ordnung und Sauberkeit, zur Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit und Pflichttreue, zur Genügsamkeit, Mäßigkeit und Sparsamkeit, sowie zum Gemeinsinn, zur Ehrerbietung gegen den Landesherrn, zum Gehorsam gegen die Obrigkeit und zur Achtung gegen die Gesetze, zur Vaterlandsliebe und Frömmigkeit erzieht. Es ist auch die deutsche Schule sich dieser Aufgabe immer bewusst gewesen, sie hat zu allen Zeiten dafür Sorge getragen, dass durch die sittliche Erziehung in unserer Jugend der Sinn für das Recht entwickelt wurde, dass im Menschen die sogenannten bürgerlichen Tugenden großgezogen wurden, welche ihn womöglich in den Stand setzen helfen, seine Rechte zu ergreifen und seine Pflichten zu erfüllen und ein guter, brauchbarer Bürger des Staates zu sein. Aber wenn sich das auch im Laufe der Zeiten wol bewährt hat, so hat doch die Entwickelungsgeschichte unseres Volkes einen derartig großen Fortgang genommen, dass es nicht mehr möglich ist, mit jenen einfachen, in ihrem Inhalte zwar bedeutenden, aber doch zu allgemeinen Sätzen die Sache, um die es sich wirklich dreht, vollständig zu behandeln, so dass es nothwendig geworden ist, dem alten Grundsatze, den wir alle in unserem Herzen und in der Praxis befolgt haben, einen weiteren Ausbau zu geben.

So möge denn im Hinblick auf die nationalen und wirtschaftlichen Gesammtzwecke des deutschen Volkes recht bald Rechtsluft in unseren Schulen wehen und Gesetzeskunde mit entsprechender Berücksichtigung der wirtschaftlichen Lehren nicht ferner vom Unterricht ausgeschieden bleiben.

*) Jahrb. f. Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. N. F. VII. 3. Heft.

Drill oder Erziehung.

*Von **Wilhelm Taschek**-Vöslau.*

In der ungarischen Delegation ist die Idee ausgeheckt worden, die Jugend schon in der Volksschule für den Militärdienst zu erziehen!*) Die arme Volksschule! Selbstverständlich müsste auch die Lehrerschaft in dieser Richtung vorgebildet, und in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten ein ganz neues Fach aufgenommen werden; denn wer andere in einer Sache mit Erfolg unterweisen will, muss doch erst selbst darin sattelfest sein. Die Götter mögen uns davor bewahren, dass auch Cisleithanien von dieser schönen Idee inficirt wird! Ist sie ungarischem Boden entsprossen, so möge sie drüben wachsen und gedeihen — zum Wole des Vaterlandes und zum Gaudium der Jugend. Wenn aber einer wäre, der den Unsinn auch bei uns zu cultiviren vorschlüge, so müsste man ihm folgende Fragen vorlegen: 1. Haben die Lehrpläne der Volksschule noch Raum für neue Disciplinen? 2. Wie soll der Unterricht für den Militärdienst beschaffen sein? Soll er theoretisch oder praktisch oder beides zugleich sein? 3. Wer soll diesen Unterricht ertheilen? 4. Wer soll den sich als unausweichlich ergebenden Aufwand bestreiten?

Die erste Frage muss mit einem entschiedenen Nein beantwortet werden. Denn die Sache steht so, dass bei dem ausgedehnten Material, das die Volksschule zu bewältigen hat, alle verfügbaren Stunden derart besetzt sind, dass selbst dem aus Lehrerkreisen hervorgehenden Wunsche, hie und da einer Hauptdisciplin noch eine Stunde zuzuweisen, nicht willfahrt werden kann, ohne die Jugend zu überlasten —, was sie jetzt schon thatsächlich ist, wofür die Erlasse der obersten Unterrichtsverwaltung bezüglich der Herstellung von Kinderspielplätzen, der Einschränkung der Hausaufgaben u. s. w. den besten Beweis liefern. Es ist daher gänzlich ausgeschlossen, der Volksschule die Aufnahme eines neuen Lehrgegenstandes zuzumuthen.

Bei Beantwortung der zweiten Frage tritt die Unausführbarkeit der von uns bekämpften Idee noch deutlicher zutage. Denn ist der

*) Ein großer Versuch in dieser Richtung ist zwar bereits kläglich gescheitert — Frankreich —, da aber in unserer Zeit eine Erneuerung desselben immerhin möglich wäre, dürfte dieser kleine Aufsatz nicht überflüssig sein. D. R.

militärische Unterricht nur theoretisch oder nur praktisch, so ist er einseitig und demgemäß ungenügend; wird er aber so eingerichtet, dass er beiden Momenten, dem theoretischen und dem praktischen, gerecht wird, so beansprucht er nicht nur mehr Zeit, sondern auch größere Kosten. Ein praktischer Unterricht ohne Waffen, ohne Reitübungen ist ein Schemen. Aber zugegeben, dass alle durch Herbeischaffung von Waffen, Munition und Pferden verursachte Kosten von einer Seite bestritten werden, die wir vorläufig mit X bezeichnen wollen, weil wir sie nicht kennen: so bleibt trotzdem der ganze Unterricht ein Drill, eine mechanische Abrichtung, weil die Volksschule außer Stande ist, auf dasjenige entschiedenen Einfluss zu nehmen, was den militärischen Unterricht erst zu einem wahrhaft erziehenden zu gestalten vermag u. z. auf den widerspruchslosen Gehorsam auch außerhalb der Schule, auf die Pünktlichkeit in der Lebensordnung, speciell auf die Sauberkeit in der äußeren Erscheinung, und endlich auf die hervorragendste Tugend der Soldaten: den Muth, die Tapferkeit. All dem steht der Einfluss des Elternhauses, die socialen Verhältnisse der Familien, das Elend, die Noth des Lebens, das schlechte Beispiel u. a. im Wege, und leider sind diese Umstände von so zäher Natur, dass sie sich auf Commando nicht abändern lassen! Sie würden sich den besten Maßnahmen des militärischen Unterrichtes wie Bleigewicht an die Fersen hängen und seine erziehlichen Absichten vereiteln.

Wer aber soll den Unterricht ertheilen? „Die Lehrer!“ höre ich antworten. Das ist freilich leichter gesagt, als ausgeführt. Der militärische Unterricht müsste doch ein allgemeiner sein, und er wäre gerade in den abgelegensten, kleinsten Orten eigentlich am nothwendigsten, weil von dort das minder intelligente „Menschenmaterial“ (!) dem Heere zugeführt wird. Wo nun größere Schulen bestehen, dürfte sich unter den Lehrpersonen in der Regel eine oder auch mehrere finden, die aus „Selbsterfahrung“ den militärischen Dienst kennen gelernt haben, und die Unterweisung der Jugend für den Militärstand übernehmen könnten, wobei immer noch die Frage offen bleibt, ob sie ihn auch übernehmen müssten. Wie stände es aber an einclassigen Schulen, wo nur ein Lehrer wirkt, dem vielleicht das „Militärische“ so fremd ist wie ein spanisches Dorf? Da dürfte doch wol ein ausgedienter Soldat zu finden sein, der die Sache übernehmen könnte? Möglich — aber dann Adieu Erziehung! der schönste „Drill“ stände in Blüte!

Der vierten Frage bezüglich derjenigen moralischen Person, der die Bestreitung der Kosten des militärischen Unterrichtes zufiele, haben wir oben schon mit der Bemerkung etwas vorgegriffen, dass wir sie

nicht kennen. Aber eigentlich kennen wir sie doch; sie führt den holden Namen: „Steuerschraube“ — und ist eine höchst populäre Staatsdame. Wenn die Sache einmal im Gang wäre; wenn die Schuljungen mit den Säbeln rasseln und die Schulreitpferde wiehern würden: dann fände sich schon die Quelle, aus der der nervus rerum, wenn auch „murmelnd“ und in gewohnter Weise etwas spärlich, hervorflösse.

Besehen wir aber die Angelegenheit vom Standpunkte der Menschenerziehung, so ergeben sich gewichtige Bedenken dagegen. Das Bedürfnis einer allgemeinen Volksbildung hat die Volksschule geschaffen. Das Ziel ihrer Thätigkeit ist die Vermittlung von Bildungselementen des Verstandes und Begründung einer sittlichen Weltanschauung, also Herausentwicklung des rein Menschlichen im Kinde ohne Rücksicht auf seinen künftigen Stand. Das kann selbstverständlich bei dem allgemeinen Charakter der öffentlichen Schule mit Schulzwang auch nicht anders sein, und jedermann würde es sonderbar und geradezu anmaßend finden, wenn irgend ein Stand verlangte, es möge die Volksschule so eingerichtet werden, dass die Kinder gerade für ihn vorgebildet würden. Es würde jedermann sofort herausfinden, dass darin ein großes Stück Ungerechtigkeit, eine Beeinträchtigung der idealen Wirksamkeit der Schule liegt, die ohne Schaden für die Gesammtbildung nicht gebilligt werden könnte. Die Ansicht der aufgeklärten Partei, die unter Kämpfen die Volksschule ins Leben rief, geht doch dahin: je reiner der Charakter der öffentlichen Schule als solcher erhalten wird, desto besser und leichter kann sie das Ziel der Menschenbildung erreichen! —

Auf eines erlauben wir uns hier noch hinzuweisen. Es ist nämlich eine höchst auffällige Erscheinung, dass in neuester Zeit zwei Gegensätze so schroff nebeneinander herschreiten wie nie zuvor. Auf der einen Seite erschallt der Ruf: „Die Waffen nieder!“ und edle Menschenfreunde vereinigen sich zu Friedenscongressen und sind thätig in Schrift und Wort für die Idee des allgemeinen Weltfriedens, welchem, wie jeder Sehende merken muss, der ganze Zug der Zeit entgegenstrebt; auf der andern Seite wird die Ausbildung der Jugend für den Krieg, als im allgemeinen Wol gelegen, gefordert! Auf welche Seite sich der Menschenfreund stellen soll, ist unschwer zu entscheiden! — Man bilde die Jugend weniger darin aus, wie sich Mensch und Mensch bekämpft, sondern vielmehr darin, wie sich Mensch und Mensch liebt! Das scheint uns das richtige Evangelium.

Ein paar nothwendige Erinnerungen.

Stellung des Staates zur Schule. Der Staat stellt die Lehrpläne auf; er bezeichnet die zu lehrenden Fächer, die auf den Schulbesuch überhaupt und jedes Fach im besonderen zu verwendende Zeit; er bestimmt das sogenannte Lehrziel, welches erreicht werden muss; er schreibt vor, welche Lehrbücher und Lehrmittel zu gebrauchen sind; er veranstaltet die Schulprüfungen und gibt damit der Arbeit jedes Jahres eine Richtung, von der nicht abgewichen werden kann. In den Lehrerbildungsanstalten erhält der werdende Jugenderzieher Anweisungen über die von ihm innezuhaltende Unterrichtsmethode. So ist der Lehrer selbst wie die Schule von allen Seiten an gegebene Bestimmungen gebunden.

Die straffe Gebundenheit der Schule und der Lehrer bringt schweren Nachtheil. Die Staatsbehörden treffen ihre Bestimmungen nicht selten ohne hinreichende Sachkenntnis. Aus dem Wunsch, eine leichte Controle zu haben, entspringt eine starke Neigung zur Gleichmacherei.

Der Lehrer müsste eigentlich in der Schule viel selbständiger sein. Er sieht allezeit und bei jedem einzelnen Kinde, was noth thut und wie jeder Schüler nach seinen Anlagen und seinem ganzen Naturell zu behandeln ist. Da hilft nicht der Paragraph, sondern das Gefühl des Lehrers. Er weiß, wo etwas zu holen ist und wo die Schüler einen Gewinn machen können. Aber die geltende Schablone gestattet derlei Freiheiten nicht.

Wie in allen Gebieten, hat sich die Controle auch in der Schule auf das äußerste ausgebildet, und das ist eine wenig erfreuliche Erscheinung. Man glaubt nicht an den Pflichteifer der Menschen, und dieser kann allerdings dabei nur verlieren, er wird sich in demselben Grade verringern, als die Controle sich entfaltet, denn er hat gar keinen Spielraum mehr, um sich frei zu bethätigen. Mit größerer Freiheit würde der Lehrer auch größere Freude an der eigenen

Arbeit und ein Gefühl größerer Verantwortlichkeit haben. Dem Eifrigen bleibt heute nichts anderes übrig, als in der officiell sanctionirten Richtung noch weiter vorwärts und damit seine Schule noch weiter auf den Abweg zu treiben.

Lehrbücher und Unterrichtsmethode. Die fortwährende Production von Lehrbüchern legt Zeugnis ab für einen ungewöhnlichen Fleiß der Lehrerschaft. Denn wer ein Lehrbuch schreibt, denkt damit etwas zur Vervollkommnung des Unterrichts beizutragen. Aber diese Production hat auch einen eminenten Nachtheil für die Schule. Einmal ist nun die Annahme ziemlich allgemein, ein Lehrbuch müsse die Grundlage jedes Unterrichts bilden. Dem Schüler, sagt man, müsse etwas Festes und Verlässliches in die Hand gegeben werden. So bewegt sich dann alles Lehren und Lernen in dem Geleise des geschriebenen Wortes, und an die Stelle der lebendigen Wirklichkeit tritt für den Schüler eine geschriebene Welt. Jedes Lehrbuch, auch das beste, zieht den Sinn des Kindes vom Lebendigen ab. Im Buche glaubt der Schüler alles schwarz auf weiß beisammen zu haben, was in einem Gebiete wissenswert ist; was nicht im Buche steht, existirt nicht.

Das Lehrbuch gefährdet ferner in hohem Grade das lebendige Verständnis. Schon über den Weg, welcher durch eine Wissenschaft einzuschlagen ist, braucht der Schüler nicht nachzudenken, sich nicht im voraus selbst zu fragen, welche Eintheilung vorzunehmen sei, wozu man logischerweise von irgend einem Punkte aus überzugehen habe. Sodann läuft gar manches als verstanden mit, was durchaus nicht begriffen wurde. Das eigene Aufsuchen der Wahrheit, das heißt die Übung der geistigen Kräfte wird überflüssig, da ja die Resultate schon vorliegen. Und in gar vielen Fällen beschränkt sich alles Lernen darauf, den Inhalt des Buches (wir denken nicht etwa an die knechtische Beibehaltung der Ausdrucksform) ins Gedächtnis hinüberzutragen. Der Schüler wagt es vielleicht nicht, nach einer Erklärung zu fragen, weil er ja die Sache selbst in der Hand hat, oder weil überhaupt eine gegenseitig verhandelnde Lehrweise nicht üblich ist, oder weil man keine Zeit nimmt, sich bei einzelnem aufzuhalten. Er begnügt sich mit dem Wort, und bedient sich wieder des Wortes, wo er bei der Repetition über einen Gegenstand zu reden hat. Endlich erzeugt der Lehrbuchfanatismus den Wahn, als ob es nur eine (in der Regel die eigene!) richtige Lehrmethode gebe. Und durch abschätziges Urtheilen thut gar manchmal ein Lehrer dem andern unrecht. Die Absurdität, dass man etwa einem Lehrer zumuthet, er müsse, um sich als guten Fachmann auszuweisen, die ganze Lehrbuchliteratur kennen, mag nur beiläufig erwähnt sein.

Der beste Unterricht braucht kein Lehrbuch. Von einem Lehrer darf verlangt werden, dass er seinen Unterrichtsstoff beherrsche; der Schüler selbst mag, wenn er Lust hat (und an dieser wird es unbedingt bei so freier anregender Lehrweise nicht fehlen!) nebenbei noch Bücher nach Belieben zu Rathe ziehen. Nur wo er ganz selbstständig sein kann, vermag ein Lehrer seine ganze Persönlichkeit auszugeben. Und dann wird auch, was er lehrt, lebendig sein, und er kann die Schüler findend mitarbeiten lassen. Es kann so allerdings nicht dieselbe Masse des Lehrstoffes bewältigt werden, aber was man erarbeitet, ist auch errungen und bildet einen Gewinn. Die Mutter braucht kein Buch, indem sie ihr Kind erzieht, der Vater keins, der den Jungen mit den Erscheinungen in Feld und Wald bekannt macht. Also richten wir auch in der Schule wieder den Blick des Kindes auf die Sachen selbst. Die Vortheile, welche eine solche Lehrweise hat, sind nicht gering zu achten. Gang und Stoff des Unterrichtes passen sich der Fassungskraft des Schülers an, es werden sichere, positive Resultate erreicht, eine bedeutende Entlastung findet statt und speciell eine solche des Gedächtnisses, dieses wird das Verstandene besser behalten, und so muss auch das Gesammtmaß des Wissens dem bisherigen mindestens gleich sein; für das Leben wird eine solide Methode des Arbeitens gewonnen. Dazu kommt noch, dass der Unterricht für die Schüler viel mehr Reiz und Interesse hat. (Herzog, Die Schule und ihr neuer Aufbau.) *)

*) Wir haben uns bereits längst und wiederholt in gleichem Sinne ausgesprochen; da aber der Unverstand immer hartnäckiger wird, muss er auch immer aufs neue bekämpft werden.

Der Pensenknecht.

Von K. Albert.

Es war Sonnabend Mittag; die Räume der Schule hatten sich entleert, ich schritt meinem trauten Heim zu. Ein wunderbares Gefühl erfüllte mein Herz, halb Freude über die glücklich vollendete saure Wochenarbeit, halb Hoffnung auf das Glück der erquickenden Ruhepause, die vor mir lag und die auch über die Gesichter der Amtsgenossen einen verklärenden Vorschimmer ergossen hatte.

Die Luft wehte so köstlich rein von den Bergen hernieder, draußen über den Feldern schwebten zahllose Lerchen trillernd und jauchzend in der Luft, in den Bäumen und Sträuchern der Gärten antworteten Fink und Meise, Stieglitz und Rothschwänzchen in heller Frühlingslust. Dazu schien die liebe Sonne so hell, als wollte sie den letzten Rest von Sorge und Missmuth aus den Herzen der Menschen wegzaubern.

Mir klangen die Worte des innig empfundenen Höltyschen Liedes, das ich am Morgen in der Schule behandelt hatte, wonnig im Herzen nach:

„O wunderschön ist Gottes Erde
Und wert, darauf vergnügt zu sein;
Drum will ich, bis ich Asche werde,
Mich dieser schönen Erde freun!“

Ja, die Freude ist der große, treibende Puls alles Lebens, auch des Lehrerdaseins. Wo sie fehlt, da erlahmt die Kraft, da sinkt der Muth, da sieht das Auge des Geistes zuletzt nur noch alles Grau in Grau.

„Saure Wochen, frohe Feste“ preist Altmeister Goethe als des Erdenwanderers höchste Weisheit. An den ersteren fehlt es dem Lehrer wahrhaftig nicht; aber auch die letzteren sind ihm nicht versagt, er muss sich solches Glück nur selber zu bereiten verstehen. Ein Spaziergang mit lieben Freunden, mit Weib und Kind in Gottes Wunderwelt ist zuverlässig ein nicht geringeres und zudem unschuldigeres Vergnügen als die Schwelgereien der Nabobs und Großmogule bei Austern und Champagner im goldgeschmückten Festsaale. „Da liegt die schöne Welt, eine Fülle der Wonnen bietend — genießt sie nur!“ — so ruft der Herrgott seinen Menschenkindern freundlich mahnend zu.

Von solchen Gedanken erfüllt und in solcher frohen Stimmung schritt ich weiter.

Vor mir ging langsam, fast schleppend ein Mann, den ich sofort erkannte; es war mein guter College Sorge, der mit mir in einer Straße der Vorstadt wohnte. Hätte er eine Briefträgeruniform angehabt, so würde ich ihn sicher,

von hinten gesehen, für den alten Landbriefträger Tappert gehalten haben. Der ging nun viele Jahre mit seinen gichtbrüchigen Unterthanen durch unsere Straße auf die Nachbardörfer, meist schwer bepackt mit „Schiffchen“ für Soldaten, Schüler und dergleichen Leutchen. Das hatte den biederen Alten nach und nach ganz krumm gezogen, just so krumm wie unser guter Sorge da von anderen Lasten gebeugt war.

Der arme College schien gar keinen körperlichen Halt mehr in sich zu haben; er ging schwankend, nach vorn geneigt, in tiefe Gedanken verloren, den Blick fest auf den Boden geheftet, statt ihn in die schöne Welt zu erheben. Sein „Pedal“ war unverkennbar nicht mehr in Ordnung, so knickebeinig, so watschelnd und unsicher bewegte er sich darauf vorwärts.

Ich muss ehrlich gestehen, dass ich eben, in meiner sonnigen Stimmung, am liebsten nicht mit ihm zusammen getroffen wäre; seine eigene wackere, herzhafte Frau hatte ihn einst in meiner Gegenwart erregt eine „Trauerunke“ genannt und damit das Wesen des Mannes scharf gekennzeichnet. Ein Blick in sein ewig ernstes, fast schwermüthiges Gesicht, in seine müden Augen, ein kurzes Gespräch mit ihm fiel auf die heiterste Laune wie ein Reif in der Frühlingsnacht auf die eben erst erschlossenen Blüten.

Aber der Arme war nun einmal so, zum Theil wol durch eine eigenthümliche Anlage und durch eigene Schuld, zum Theil sicher aber auch durch das Verhalten anderer, die Einfluss auf sein bescheidenes Dasein gehabt hatten. Und da er überdies zu den gutherzigsten Menschen gehörte, die ich jemals gekannt habe, so konnte ich's nicht über mich gewinnen, mich zögernd zurückzuhalten, um das Zusammentreffen mit ihm zu vermeiden.

„Nehmen Sie mich mit, Herr College!“ rief ich.

Er wandte sich langsam, wie automatisch nach mir um, und mehr denn jemals befremdete mich's, wie schwerfällig er dabei die Füße regte.

Als ich bei ihm angelangt war und ihm die Hand zum Gruße reichte, schaute ich in ein sorgendüsteres Antlitz, in Augen, aus denen eine stumme Klage sprach.

„Wie geht's, lieber College?“ frug ich, indem wir uns die Hände schüttelten.

„Wie's geht? schlecht, wie's einem armen Schulmeister immer geht!“ antwortete er gedrückt.

Ich schüttelte unmuthig den Kopf und sagte nicht ohne Schärfe: „Aber Mann, um des Himmels willen, geberden Sie sich doch nicht so kläglich! Schauen Sie sich um, betrachten Sie die Gottespracht rings umher und freuen Sie sich, dass Gott Ihnen und den Ihrigen Gesundheit gegeben hat, solche Herrlichkeit zu genießen! Wer möchte nicht aufjauchzen in all dem Frühlingsglück? Werfen Sie ab, was Ihr Gemüth bedrückt! Freuen Sie sich wenigstens e i n m a l so recht von Herzen. Freude ist die beste Arznei für die Gebresten des Lebens!“

„Ich weiß wol, dass Sie recht haben“, entgegnete er müde. „Schon gar lange wünsche ich mir, noch einmal so fröhlich sein zu können, wie ich's in meiner Jugend war. Damals war ich auch ein lustiges Blut; wo eine Fiedel klang, konnten Sie mich finden. Aber man wird alt und stumpf; es will mit dem Frohwerden gar nicht mehr gehen.“

„Und warum nicht?“ frug ich eindringlich. „Gewiss schlagen Sie sich

wieder einmal mit Ihrem alten Herzeleid herum: Sie haben Ihr Wochenpensum nicht heruntergearbeitet, wie der Plan vorschreibt!"

„Sie haben's errathen", antwortete Sorge mit einem tiefen Seufzer, der verrieth, wie sehr ihn die entsetzliche Thatsache drückte. „O dieser Stoffvertheilungsplan!" fuhr er mit kläglicher Stimme fort. „Er bringt mich noch um, ich weiß es! Niemand wird leugnen, dass ich mir alle Mühe gebe, und doch kann ich seinen Forderungen nicht gerecht werden!" Er stöhnte tief.

„Sie geben sich allerdings Mühe, fast mehr, als Ihre Körperkräfte erlauben", sagte ich mit Nachdruck. „Das ganze Lehrercollegium weiß das und erkennt es unumwunden an — auch dem sehr gestrengen Herrn Stadtschulinspector gegenüber."

Sorge blieb stehen und sah mich fragend an, sein Gesicht sah nicht mehr so gar düster aus wie vorher.

„Ist das wirklich wahr?"

„Gewiss, werter College. Erst gestern haben wir's ihm ganz entschieden gesagt!"

„Warum gesagt? Weil er unzufrieden mit mir war?" Das klang so bang, so besorgt, dass ich fast bereute, ein Wort davon gesagt zu haben, was sich gestern zwischen uns und dem anmaßenden, harten, patzigen Vorgesetzten abgespielt hatte.

„In der That, weil er Ausstellungen an Ihrer Thätigkeit zu machen hatte", antwortete ich zögernd. „Aber wir haben mit unserer entgegengesetzten Meinung nicht hinter dem Berge gehalten."

„Sehen Sie, was für ein beklagenswerter Mann ich bin?" rief er, wieder stehenbleibend. „Ich kann mich zu Tode rackern — wenn dieser Schreckliche kommt, hat er doch nur zu tadeln!"

„Sie sind selber daran schuld!" entgegnete ich. „Warum lassen Sie sich alles gefallen! Wehren Sie sich doch einmal herzhaft! So wie Sie's treiben, sind Sie doch thatsächlich der reinste Pensenknecht — ein Sclave der Stoffmasse, die in die Kinder hineingearbeitet werden soll, kein Lehrer, der freie geistige Thätigkeit übt."

„Pensenknecht!" wiederholte Sorge nachdrücklich, „Pensenknecht — haben Sie das Wort erfunden?"

„Nein, ein wackerer College!"

„Es passt ausgezeichnet, es trifft den Nagel auf den Kopf!" rief er. „Pensenknechte — ja, das sind wir alle, so ist's jetzt Mode geworden, und wer etwas in der Welt gelten, wer sich die Gunst der Vorgesetzten erwerben will, der muss sich solcher Knechtschaft mit Eifer unterwerfen, muss alles blind ausrichten, was sie fordert."

„Sie irren!" unterbrach ich den Collegen. „Wir sollen Pensenknechte sein, aber wir sind's nicht alle! Ein Thor, ein Feigling ist, wer sich solchem Sclavenjoche ohne Widerstand beugt. Gott sei Dank! noch sind die Oberbehörden vernünftiger als diese — Fabrikdirectoren, die sich als Schulmänner geriren und aller gesunden Pädagogik ins Gesicht schlagen! Ein fester Lehrplan mit Pensenvertheilung muss ja vorhanden sein, sonst würde nichts fertig werden, keine Ordnung, kein Ineinandergreifen der Kräfte herrschen. Und doch ist letzteres so nothwendig. Mit vollem Rechte ruft der Dichter:

„Nur aus der Kräfte schön vereintem Streben
Erhebt sich wirkend erst das wahre Leben!“

„Sehen Sie,“ rief Sorge jetzt fast triumphirend, „Sie räumen mit diesen Worten doch selber als richtig ein, was mich bisher zum unbedingten geduldigen Stillhalten brachte! Es muss alles bis ins kleinste hinein durchdacht, vertheilt und vorgeschrieben sein, wenn eins richtig ins andere greifen, eine Classe der anderen zweckmäßig und gründlich vorarbeiten soll! Alle Willkür des einzelnen muss unmöglich sein, wenn man den Forderungen der Pädagogik gerecht werden will. Gestehen Sie das zu?“

„Nein, ich verstehe unter „der Kräfte schön vereintem Streben“ etwas ganz anderes!“ erklärte ich sehr entschieden. „Sie werden doch unseren höchsten Behörden so viel Einsicht zutrauen, dass sie ein derartiges Pensenknechtsthum, wie's unser gestrenger Inspector liebt, selbst eingeführt hätten, falls die pädagogische Wissenschaft dies unbedingt erheischte. Oder wollen Sie etwa behaupten, Inspector Frey sei klüger, stehe geistig höher als die Herren im Ministerium?“

Freund Hasenherz erschrak tödlich bei dem bloßen Gedanken daran, man könne ihm solche hochverrätherische Gedanken im Ernst zutrauen.

„Bewahre, Herr College!“ rief er eifrig. „Noch niemals habe ich so eine vermessene Annahme in den Sinn bekommen. Ich denke in dieser Beziehung immer, wie die Schrift sagt: ‚Wo aber Obrigkeit ist, die ist von Gott geordnet.‘ Drum hat's nach meiner Meinung der Herr da droben auch so eingerichtet, dass in die höheren Stellen auch immer die Leute mit der höheren Einsicht kommen. Wäre er denn sonst der Allgerechte und Allweise? Eben weil ich so denke, füge ich mich auch dem Herrn Schulinspector in allen Dingen ohne Widerrede. Unser Herrgott wird schon wissen, warum er mir gerade einen so strengen Vorgesetzten gegeben hat.“

Wir waren an dem Eingang zu dem Garten gekommen, wo das von meinem Collegen bewohnte, freundliche Häuschen lag. Ein trauliches Heim, wie man sich's trotz seiner Bescheidenheit nicht anmuthender hätte denken können.

Ich sah in Sorge's Gesicht, es war ebenso düster und trübselig wie vorher. Statt mit dem Gefühle herzlichen Frohseins an die Heimkehr zu Frau und Kindern zu denken, quälte sich der Bedauernswerte augenscheinlich immer noch mit dem Gedanken an das nichterledigte Wochenpensum — ein echter, armseliger Pensenknecht.

„Guten Appetit zu Mittag!“ wünschte er, indem er mir flüchtig die Hand reichte, und ging mit ziemlich auffallender Hast in sein Vorgärtchen. Es wollte mir fast vorkommen, als sei er froh, mich loszuwerden, so ungewöhnlich eifrig rührte er das sonst so schwerfällige „Pedal“.

Mit einem Gefühle leisen Zornes im Herzen ging ich weiter, daheim mit hellen, freudigen Gesichtern empfangen, vor deren sonnigem Schein die Verstimmung so schnell verschwand wie die Morgennebel vor dem Blick der siegreich durchdringenden Tageskönigin.

Das Mittagessen war unter fröhlichem Geplauder vorübergegangen; meine Frau hatte ihre Geschäfte in der Küche erledigt, mein frischer Knabe war mit Kameraden zu einem lustigen Streifzug in den Wald ausgerückt. Ich hatte mich in die dichte Laube hinter dem Hause gesetzt, und bald gesellte

sich die treue Lebensgefährtin zu mir. Auch jetzt gönnte sie den fleißigen Händen keine Ruhe; emsig mussten sie die Nadeln des Strickstrumpfes rühren, den ein Spottvogel nicht ganz mit Unrecht „die Frauencigarre“ genannt hat.

Da klangen Tritte auf dem Kies des Fußweges; durch die Blätter schauend, sahen wir die Gattin des Collegen Sorge nahen. Ich erhob mich eilig und bat sie, in unsere lauschige Hütte zu kommen.

Sie folgte meiner Aufforderung und begrüßte uns herzlich, denn wir hielten gute Nachbarschaft. Doch auf den ersten Blick gewahrte ich, dass ein schwerer Schatten auf dem offenen, einst gewiss sehr schönen Gesichte der charaktervollen Frau lag.

„Kommen Sie doch ein wenig zu uns hinüber in den Garten!“ bat sie. „Sie müssen einmal ernstlich mit meinem armen, einfältigen Manne reden, Herr Albert! Ich weiß, er hält große Stücke auf Sie, und darum hoffe ich, Sie werden ihm den Kopf zurechtsetzen können.“

„Was ist denn los?“ frug ich, ahnend, was kommen werde.

„Er hat kaum ein paar Bissen zu Mittag gegessen, seine Pfeife, die er sonst immer nach Tisch hervorholt, nicht angesehen“, erzählte die Frau mit düsterer Stirn und in ihren Augen quollen Thränen. „Wie gebrochen hockt er im Lehnstuhl, starrt unbeweglich vor sich hin, todt für mich und die Kinder. Auf alle Fragen, alle Bitten, alles Zureden immer wieder dieselbe klägliche Litanei: er habe trotz allen Fleißes sein Wochenpensum nicht bewältigen können, und der Schulinspector habe sich sehr unzufrieden über ihn und seine Leistungen geäußert. Ganz besonders wurmt es ihn, dass der rücksichtslose Mann ihn durch solche Ausstellungen den anderen Collegen gegenüber so heruntergesetzt hat. Darüber kann er nicht hinwegkommen.“

„Es war nicht so schlimm, wie mein guter College die Sache aufgefasst hat!“ entgegnete ich beruhigend. „Der kluge Herr Inspector meinte nur, Freund Sorge könne nie ein Pensum bewältigen und sei nicht fähig, eine Classe völlig durchzuarbeiten. Das sind so Redensarten —“

„Unter vier Augen, ins Gesicht kann er meinem Manne alles sagen,“ rief die gute Frau erregt, „hinter seinem Rücken soll er ihn nicht heruntersetzen, wie er's auch mit anderen Untergebenen schon an seinem Stammtische gethan hat. Ich finde es geradezu roh, wenn ein Vorgesetzter solche Amtsgeheimnisse im Wirtshause auspackt, blos um zu zeigen, wie hoch er über den armseligen Creaturen steht, die ihm gehorchen müssen! — Ist das ein Elend, seit dieser neumodische Windmacher da ist und diese allerneueste unfehlbare pädagogische Weisheit die Herrschaft errungen hat! Wie lebten wir früher so glücklich! Mein guter Alter war heiter und zufrieden in seinem Berufe und leistete Genügendes. Seit diese miserable Treiberei in die Welt gekommen ist, die den Menschen Tag für Tag mit der Peitsche in der Hand zwingen möchte, sein Arbeitsquantum wie der arme Gaul in der Kalkmühle herunterzuhaspeln — seitdem ist auch aus unserem Hause Frieden und Glück geschwunden!“

Mich dauerte die Arme. „Kommen Sie“, sagte ich ablenkend. „Wir gehen mit Ihnen! Meine Frau mag sich mit Ihnen aus irgend einem Grunde beiseite halten, damit ich dem Collegen in aller Ruhe zusprechen kann. So darf's allerdings nicht fortgehen!“

„Aber unser Junge?“ frug meine Frau.

„Wenn er die Thüre geschlossen findet, weiß er schon, wo er uns zu suchen hat.“

Wir gingen, und bald saß ich mit dem düsterschauenden, schweigsamen Collegen allein. Vorsichtig lavirend kam ich, nachdem sich die Frauen entfernt hatten — angeblich, um eine Einrichtung im Keller anzusehen — auf den Gegenstand zu sprechen, der meinem Amtsgenossen so viel Sorge machte.

Und jetzt kam's wie eine Art Paroxysmus über ihn, dass ich fast erschrak. Die Worte strömten nur so über die Lippen des furchtbar aufgeregten Mannes, dessen gequälte Seele sich jetzt auf einmal all' ihres angesammelten Zündstoffes entlud.

„Ich muss mich einmal aussprechen, sonst ersticke ich noch an diesem Elend, das ich nun schon jahrelang trage, und das andere mit mir schleppen, ohne es aber so tief zu fühlen wie ich!“ rief er. „Ich weiß, ich bin ein übertrieben ängstlicher Mensch, ein Hasenfuß, ein Wehmeier, der über jede Ungerechtigkeit, die ihm widerfährt, nur jammern kann. Wenn mich College Grell einmal deswegen vor den anderen Collegen hart angelassen hat, war er nicht im Unrechte. Aber ich bin nun einmal so. Meine Jugend war hart und völlig freudlos; die Seminarzeit hat auch nur wenig freundliche Erinnerungen in mir hinterlassen, und im Berufsleben hat's nicht an einer Menge großen und kleinen Verdrusses gefehlt. Tiefer als viele andere habe ich's empfunden, dass der Volksschullehrer oft kein Recht finden kann, wo sein Recht doch sonnenklar am Tage liegt. Aber trotzdem war ich zufrieden, ja glücklich in meinem schönen Berufe, und mein alter Superintendent hat mich oft wegen der erzielten Erfolge gelobt. Da kamen neue Gesetze, neue Lebensordnungen für die Schule; an die Spitze unseres städtischen Schulwesens ward der kluge Mann gestellt, der uns allen mit seiner ewigen Besserwisserei, Nörgelei und Herunterreißerei das Leben vergällt, die Freude am Beruf vergiftet. Ist denn der Lehrer jetzt wirklich nur noch ein Fabrikarbeiter, der an seine Maschine gestellt wird und Stückchen für Stückchen seines Tagewerks zugetheilt bekommt? Fast will's so scheinen! Ich möchte über mich selber lachen, wenn ich daran denke, was für ein trauriger Automat, was für ein Hampelmann ich geworden bin! Der Herr Inspector geruhen allergnädigst am Fädchen zu zucken — und sofort hebe ich den Arm, renke ich das Bein, neige ich den Rumpf, beuge ich das Haupt genau nach Vorschrift. Ja, wenn er's verlangt, drehe ich den Kopf nächstens wahrhaftig auf den Rücken! Wir haben das Schuljahr kaum begonnen, da denke ich Tag und Nacht bereits nur an die Schlussrevision, das Schreckgespenst derselben verfolgt mich noch in meine Träume, in denen ich den Inspector schon oft, genau wie in der Wirklichkeit, mit harter, verächtlicher Stimme sagen hörte: ‚Wieder einmal nirgends das Pensum bewältigt!‘ Beim Beginn des einzelnen Tages, der einzelnen Stunde denke ich immer schon mit schwerer Sorge daran, ob ich am Schlusse derselben auch so weit sein werde, wie ich sein soll. Ich zapple mich ab, ich haste, ich jage, ich werde ungeduldig, schimpfe und strafe die Kinder, und möchte dann wieder mich selber an den Ohren ziehen. Aber immer wieder sehe ich die kalten grauen Augen unseres Quälgeistes vor mir, und dann geht dieser alte Unsinn von neuem los. Da hängen diese greulichen Stoffpläne in den Lehrzimmern, die er mit so viel Mühe und Spitzfindigkeit zusammengestoppelt hat. Für jede einzelne Stunde ist bis aufs Tüpfelchen über dem i vorgeschrieben, was man

durchzuhaspeln hat; und damit nicht genug — auch wie man's durchnehmen soll, ist ganz genau vorgeschrieben, das Vorbereitungsmaterial ist bis ins einzelne festgesetzt, und wehe dem, der etwas anders zu machen wagt! Wo findet sich noch ein Gebiet geistiger Thätigkeit, auf dem solche armselige Pedanterie wuchert? Und man kann nichts, gar nichts dagegen thun, sich höchstens durch Widerstreben große Unannehmlichkeiten zuziehen. Dem Kreisschulinspector hat seine Weisheit mit den klug ausgedüftelten Plänen ungeheuer imponirt, wie ihm ja überhaupt alle äußerlichen Neuerungen imponiren. Der Regierungs-Schulrath ist nicht weniger von dem Wundermanne entzückt, der alles auf dem Präsentirbrett fix und fertig bringt wie der Conditor seine Schaumware. Amtsrichter Wahl, mit dem der Schulrath neulich in der Eisenbahn fuhr, erzählte mir gestern erst, wie sehr der Inspector in den maßgebenden Kreisen sich — angesehen zu machen gewusst habe. Immer weist mich der Gestrenge, wenn ich behaupte, die Masse des vorgeschriebenen Stoffes lasse sich nicht bewältigen, auf diesen Speichellecker, den . . . . hin. Ja, der wird fertig damit; aber fragt mich nur nicht, wie? Eingepaukte Worte ohne Inhalt, aber allezeit zum Paradiren fertig — das ist seine Kunst. Ich halte mich immer wieder auf, räume Missverständnisse weg, suche zu verdeutlichen, zu vertiefen; darüber vergeht die Stunde. Wenn der Gestrenge dann kommt und tadelt und ich weise auf die Nothwendigkeit der Durcharbeitung hin, dann heißt's: ‚Schwindelmeyer — wollte sagen Schindelmeyer — bringt die Durcharbeitung fertig, der hat seine Classe im Blei!' Und der Blick dazu — es friert mich in der Erinnerung daran noch! Ja, ja, Schwindelmeyer's Lob wird überall gesungen und er, der hohle, eitle Tropf, bringts gewiss noch zu etwas. Unsereiner, der still und ehrlich arbeitet und den Forderungen der Kindesnatur und einer gesunden Pädagogik gerecht zu werden sucht, wird verkleinert und hämisch behandelt. Das ist nun einmal so in der Welt, in der wir leben. Aber lange ertrage ich's nicht mehr so! Ewig diese Sorge, diese Unruhe, diese Hast — es bringt mich um! Wären meine Kinder versorgt, ließe ich mich lieber heute als morgen in den Ruhestand versetzen."

Ich hatte den furchtbar erregten Mann ausreden lassen, ohne den mindesten Versuch zur Unterbrechung seines Redestroms zu machen.

„Recht so," dachte ich. „Heraus mit den Explosivstoffen, dass Dir die Seele einmal freier wird! Bist Du zu Ende und hast Dich ruhiger geredet, so kommen wir wol auch einmal zum Reden."

Als er jetzt wirklich ruhiger geworden, schwieg und mich fragend ansah, sprach ich: „Sie sind eine ängstliche Natur, und das werden Sie nun kaum noch ändern können! Aber bleiben Sie ein Mann! Jeder von uns Lehrern weiß, dass Sie Ihre Schuldigkeit thun und dass Sie tüchtige, bleibende Erfolge erzielen. Aber selbst wenn dem nicht so wäre — schon Ihr eigenes Bewusstsein, das Ihnen doch gewiss sagt: du thust deine Pflicht nach bestem Wissen und Gewissen und mit Einsetzung der ganzen Kraft — schon dieses Bewusstsein müsste Ihnen volle Ruhe geben. Etwas mehr Mannesstolz, Freund! Nicht immer so gar demüthig und bescheiden! Nicht das Urtheil der Vorgesetzten gibt dem Manne den wahren Wert — er selber gibt ihn sich! Und Sie sind ein Mann von echtem Wert, auch wenn Sie Ihren Weg still und anspruchslos gehen. Was uns an Ihnen missfällt, ist eben, dass Sie sich über das, was Sie sind, offenbar selbst noch keine Klarheit verschafft haben!"

Sorge blickte überrascht auf; sein Gesicht ward heller, in seinen Augen schimmerte es feucht.

„Gelte ich wirklich etwas bei den Collegen?“ frug er mit einem fast komisch erwartungsvollen Antlitz.

„Gewiss, auf Ehrenwort!“ versicherte ich. „Sie gelten sogar sehr viel, weil Sie ein guter Kamerad sind. Wenn Sie wollen, bringe ich's Ihnen morgen schriftlich! Man sagt sich unter Männern etwas Derartiges gewöhnlich nicht ausdrücklich — man lässt es mehr durch sein ganzes Benehmen merken. Und das spricht doch wol deutlich genug. Oder haben Sie wirklich noch nicht empfunden, dass wir Ihnen bis auf wenige, wie z. B. Schindelmeyer, herzlich gut sind?“

„Doch, doch, und ich bin den lieben Collegen ja so herzlich dankbar dafür!“ rief er heiterer. „Und wirklich, ich will auch versuchen, fester, härter, kühler zu werden! Wenn doch nur diese greuliche Durchhetzerei allzugroßer Pensen nicht wäre!“

„Finden Sie sich damit ab, wie wir andern unter den nun einmal von unserer Seite aus nicht zu ändernden Verhältnissen auch!“ mahnte ich. „Das unbedingt Nothwendige fest gepaukt, in Gegenwart des Inspectors auch so gearbeitet, wie er's verlangt, sonst aber verhalten, wie es Pflicht und Gewissen gebieten, und nicht wie es ein wahnwitziger Stoffvertheilungsplan heischt. Wissen Sie, was College Grell heute zu unserm Herrn und Haupte sagte, als er wegen nicht erreichten Wochenziels getadelt ward?“

„Nein. Was sagte er?“

„Ich kann's nicht anders und nicht besser, als ich's treibe. Wenn ich Ihnen so nicht recht bin, so tragen Sie auf meine Versetzung oder Pensionirung an. Ich werde die Zustände an unseren Schulen dann in der Öffentlichkeit zu beleuchten genöthigt sein.“

„Das hat Grell gewagt? Es sieht ihm ähnlich. Und was erhielt er zur Antwort?“

„Gar nichts. Der Inspector warf ihm nur einen wüthenden Blick zu und ging. Uns aber machte er hinterdrein heftige Vorwürfe, dass wir ihm nicht ‚gegen den anmaßenden, unbotmäßigen Menschen‘ beigestanden hätten.“

„Herrgott, ich verginge vor Angst, wenn ich in Grells Haut steckte!“ rief Sorge. „Das kann zu einer Disciplinaruntersuchung, zu Zulageentziehung, Strafversetzung, ja, Dienstentlassung führen, je nachdem die Behörde sein Benehmen auffasst!“

Jetzt musste ich laut auflachen. „O Sie Tapferster aller Tapfern!“ rief ich. „Was malt Ihnen Ihre schreckhafte Phantasie da schon wieder vor! Dem Grell wird gar nichts geschehen! Der Inspector knurrt ein paar Wochen mit ihm, dann lässt er ihn für immer in Ruhe. Er weiß recht wol, dass die Öffentlichkeit manches in seiner Amtsführung anders beurtheilen würde, als es von Seiten der Behörde geschieht.“

Sorge schien sich etwas zu schämen, er lenkte ab.

„Ich kann mir gar nicht denken, dass die Behörden solche geistige Bevormundung, wie wir sie uns hier gefallen lassen müssen, wirklich gut heißen,“ meinte er. „Die Geschichte ist doch zu unsinnig. Ich habe z. B. gegenwärtig einen Jahrgang, der sich durch ungewöhnlich schwache Veranlagung auszeichnet; mit solchen Kindern bringe ich doch nicht fertig, was ich mit gut begabten

leisten kann; folglich kann ich auch mit ihnen in gleicher Zeit nicht das gleiche Pensum durcharbeiten."

„Und auch die Lehrer sind ja verschieden," bemerkte ich. „Der eine arbeitet rasch, der andere langsam; einer hat eine starke Brust und kann viel reden, ohne zu ermüden, dem andern dagegen ist das unmöglich. Ungewöhnliche Hemmnisse, wodurch die ganze Schularbeit gestört wird, bleiben in keinem Jahre aus — dann kann eben der berühmte Pensenplan doch nicht eingehalten werden, zumal wenn der Lehrstoff so umfangreich ist, wie man ihn jetzt fast allgemein zuschneidet."

Mein College nickte. „Ja, ja, damit die Speisekarte recht reich besetzt aussieht, betrügt man sich selber. Alle Welt ist überzeugt, dass die Buntscheckigkeit des Lehrplans vom Übel ist; aber niemand hat den Muth, eine dementsprechende Reduction vorzunehmen, weil man fürchtet, für einen Reactionär, für einen Feind des Fortschrittes zu gelten."

Ich freute mich, den Mann so verständig reden zu hören. „Zu Ihrem Troste will ich Sie daran erinnern, dass Herr von Gossler kurz vor seinem Rücktritte noch den Schulbehörden eindringlich anempfohlen hat, die Lehrer nicht in spanische Schnürstiefel zu stecken. Hauptsache bleibe die freie Entwicklung der Individualität im Lehrer, sonst könne er nie etwas Gutes wirken."

„Sie haben recht!" rief Sorge mit glänzenden Augen. „Aber man vergisst das, wenn man unsern Unfehlbaren reden hört. Er hat eine wahrhaft furchtbare Redegabe, der Herr Inspector! Wenn die Sprache nicht will, thut er ihr Gewalt an, wenn die Gedanken ausbleiben, zerrt er sie an den Haaren herbei; stecken bleiben will er unter keinen Umständen. So beweist er einem, dass der größte Unsinn Sinn sei, z. B. Schindelmeyers Spiegelfechtereien, mit denen man keinen Hund vom Ofen lockt."

„Kümmern Sie sich doch nicht um diesen Patron!" sagte ich. „Wir andern thun's ja auch nicht. Lassen Sie ihn flunkern — die wirklich einsichtsvollen Leute wissen doch, dass nichts hinter ihm steckt."

„Sie haben recht!" rief Sorge freudig. „Weg mit den Gedanken an diese feile Seele! — Frau, eine Flasche Wein!" Die Angeredete kam mit meiner eigenen Eheliebsten heran und staunte nicht wenig über die vollständige Wandlung im Wesen ihres Griesgrams; doch sie sagte kein Wort und beeilte sich nur, dem Wunsche ihres Mannes rasch zu willfahren.

Später kamen die Kinder; auch unser Knabe fand sich richtig ein, und wir alle mussten zum Nachtessen bei den Freunden bleiben. So schloss der Tag viel angenehmer, als man hätte erwarten können.

Am folgenden Tage theilte ich den zuverlässigen Gliedern des Lehrercollegiums mit, was vorgegangen war. Sie zeigten sich von da ab ganz besonders entgegenkommend gegen Sorge, was diesen augenscheinlich hob. Grell, der Muthige, ermahnte ihn einmal ganz offen, ja kein ‚weichlicher Jammerlappen' mehr zu sein, sondern ruhig, aber fest, seinen Weg zu gehen, ohne sich beirren zu lassen. Er versprach's mit eigenthümlichem Gesichtsausdrucke.

Bald sollte ich Ursache haben, um ihn zu sorgen. Er änderte sich dem Inspector gegenüber völlig, war kurz angebunden gegen ihn und zeigte in seinem ganzen Verhalten, dass es mit ihm ging, wie mit den meisten schwachen und ängstlichen Leuten: wenn sie einmal Muth fassen, schnappt ihre Stimmung

leicht völlig um. Sorge schien sich jetzt für eine Art Heros zu halten, bestimmt, die Gewaltherrschaft unseres Tyrannen zu brechen.

So kam denn rasch, was ich gefürchtet hatte, obwol der eigenthümliche, sonst so gutmüthige und zaghafte Mann vielmal von mir vor jeder Herausforderung, jeder Unbesonnenheit gewarnt worden war.

Der Inspector hatte ihn eines Tages wieder wegen nicht erreichten Wochenziels zur Rede gestellt. Gereizt hatte Sorge entgegnet: „Ich kann's nicht bewältigen! Verklagen Sie mich, wenn Sie darüber unzufrieden sind!" „Das kann geschehen", war die eiskalte Entgegnung gewesen. „Ich habe Mittel, Sie zur Erfüllung Ihrer Pflicht zu zwingen."

Das letzte Wort war dem treuen Lehrer wie ein Faustschlag ins Gesicht vorgekommen, hatte ihn unsagbar gereizt. Als der Vorgesetzte am nächsten Tag in seine Classe kam und fortwährend in seinen Unterricht hineinredete, hatte Sorge trotzig gefragt: „Wer hält jetzt Schule hier — ich oder Sie? Wenn Sie mir noch einmal ins Wort fallen, um mich vor den Kindern bloszustellen, lasse ich den Karren stehen und Sie können ihn weiterschieben!"

Offenbar hatte Sorge den festen, muthigen Grell nachahmen wollen, aber es war ihm völlig misslungen. Der Inspector kannte seine Leute; vor diesem weichen, ängstlichen Manne fürchtete er sich nicht, nahm ihn vielmehr sofort fest am Kragen.

„An diese Stunde sollen Sie denken!" sagte er mit Eiskälte.

„Sie auch, Verehrtester!" schrie Sorge außer sich. „Ich will's der Welt erzählen, wer und was Sie sind! Verklagen Sie mich nur — ich fürchte mich nicht mehr! Die Behörde soll dann auch einmal erfahren, dass Sie die Classe Ihrer Creatur, dieses Kriechers Schwindelmeyer, in den zehn Jahren Ihres Hierseins noch nicht ein einzigesmal gründlich inspicirt haben, wie Sie's doch alle Jahre thun müssten. Sie blicken einmal hinein, lassen sich etwas vorflunkern und gehen dann befriedigt fort."

Ohne weiter ein Wort zu sagen, war der Inspector gegangen. Ich erfuhr von dem unliebsamen Vorgange erst, als es zu spät war.

Und nun kam Sorge's wahre Natur wieder zum Vorschein: er kannte sich vor Angst nicht mehr. Wir konnten uns sein verstörtes, unruhiges, scheues Wesen gar nicht erklären; er wich uns aus, ja, er zeigte uns ein finsteres Gesicht, wie wenn er uns für seine Unbesonnenheit verantwortlich machen wollte.

Und nun kam, was der gute College hätte voraussehen können: er war verklagt worden und erhielt vor dem Schulvorstande einen ganz ungeheuren Wischer mit der ernsten Androhung, man werde noch schärfer gegen ihn vorgehen, wenn er sich wieder die leiseste Insubordination zu Schulden kommen lasse. Als er sich vertheidigen wollte, ward ihm das Wort kurz abgeschnitten; er habe nichts zu sagen, höchstens sich zu entschuldigen und um Verzeihung zu bitten, fuhr ihn der Vorsitzende an. Damit ward er entlassen und schlich wie ein dem Schaffot entwischter Verbrecher heim.

Seitdem war er ein gebrochener, willenloser Mann. Unsern Umgang mied er, um ja nicht wieder zur „Empörung" gegen seinen Quälgeist aufgereizt zu werden, der seit seinem „glorreichen" Siege förmlich auf Sorge herumritt und ihn mit unverkennbarer Verachtung behandelte. Wer den armen Collegen, sein überaus weiches Gemüth, seine Ängstlickeit in allem nicht kannte, der

musste ihn fast verachten, so unterwürfig und scheu benahm er sich gegen den Inspector, nur noch bemüht, sich dessen Zufriedenheit zu erwerben. Er ward ein noch viel ärgerer Pensenknecht, als er's je vorher gewesen war, ewig sorgend, ob er das Ziel auch erreichen werde, ängstlich, unstät, verdrossen, ungenießbar für Freunde und Familie. So viel Mühe ich mir auch gab, ich vermochte ihn nicht aus seinem Wahn, seinem elenden Dasein herauszureißen. Er knickte körperlich und geistig täglich mehr zusammen, der Gang ward immer unbeholfener und schleppender, und eine dunkle Angst, die ich noch nicht auszusprechen wagte, ward in mir wach. Die wackere Frau verging fast vor Kummer, denn drei der Kinder waren noch unversorgt; sie bot alles auf, ihren beklagenswerten Gatten aufzuheitern, seinen düsteren Gemüthszustand zu vertreiben; mit einer Art schmerzlicher Wollust vergrub er sich immer tiefer in seine krankhaften Ideen, sich namentlich immer wieder vergegenwärtigend, wie sehr er durch den erhaltenen strengen Verweis vor den Augen der Welt blosgestellt sei.

Und das Ende? Es spielte sich an einem kalten, regnerischen Spätherbstnachmittage auf dem Friedhofe ab. Dort haben wir den armen Mann zwischen rauschenden Cypressen eingesenkt, dort hat er endlich gefunden, was ihn sein Schreckgespenst, der Pensenplan, jahrelang nicht mehr hatte finden lassen: Ruhe, tiefe, ewige Ruhe. Er war zuletzt in vollständige Nervenzerrüttung verfallen, die beständige Unruhe und Angst hatte ihn gelähmt, und in diesem jammervollen Zustande hatte er fast noch ein Jahr gelebt. Da war denn der Tod als freundlicher Erlöser gekommen.

Das ist die schlichte Geschichte von dem armen Pensenknechte. Seine Gemüthsanlage, sein ganzes Wesen war nicht gemacht, sich solches geistigen Druckes zu erwehren; deswegen erlag er nach einem Leben voll ewiger Unrast und Sorge. Andere nehmen solche Sclaverei leichter, sie finden sich mit ihrem Lose ab, so gut es gehen will; aber gar manchem charaktervollen Lehrer wird die Freude am Berufe durch die Herabwürdigung zum geistigen Fabrikarbeiter doch völlig vergällt, und manchen drückt solches Joch innerlich wund, ohne dass es die Welt merkt, gewiss aber nicht zum Heil der Schule.

Pädagogische Rundschau.

Österreich. In Wien hat sich ein neuer Wolthätigkeitsverein unter dem Namen „Samariterbund" gebildet. An der Spitze stehen der berühmte Chirurg Prof. Dr. Billroth, Bürgermeister Dr. Prix und Dr. Anton Loew. In den Tagen vom 8.—10. September d. J. soll in Wien der I. Internationale Samariter-Congress stattfinden, wozu der genannte Verein alle Verbände und Freunde der guten Sache einladet. Neben ernsten Versammlungen wird der Congress auch eine Reihe von Festlichkeiten, Ausflügen u. s. w. bieten. Auf Wunsch des Präsidiums des „Samariterbundes" geben wir folgendem Aufsatze Raum.

Der Samariterbund und die Lehrer. An alle Menschenfreunde, an alle humanitären Vereine ist ein Aufruf ergangen, sich zu einer mächtigen Gesammtorganisation zusammenzuschließen. Der Erste internationale Samariter-Congress, der am 8., 9. und 10. September in Wien zusammentritt, bereitet die Entstehung dieses Vereines vor, welcher den Namen „Samariterbund" führen will. Welches weite Feld der Thätigkeit sich der Samariterbund gesteckt hat, durch welche Mittel er seine Ziele zu erreichen gedenkt, das hat in großen Zügen jener Aufruf ausgeführt, welcher durch die Veröffentlichung in den Tagesblättern des In- und Auslandes, durch die Versendung an einzelne Personen und Vereine die weitere Verbreitung gefunden hat. Ein stets bereiter Helfer wird der Samariterbund sein, dessen Kräfte nie hinter dem Willen zurückbleiben, der nie auf sich warten lässt, wo die von einem Unglück, von Feuer, Wasser oder Krankheit, von dem Zorn der Elemente Heimgesuchten nur auf seinen Trost und Beistand rechnen können; ein Verein, der jeder Samariterthätigkeit, die von einer bereits bestehenden Corporation in seinem Namen geübt wird, jedwede Unterstützung angedeihen lässt und sich nur das Recht vorbehält, die Richtung anzugeben, nach welcher sich die Bemühungen der Retter und Helfer zu concentriren haben, damit nicht durch die Zersplitterung der Kräfte das wolthätige Werk beeinträchtigt oder ganz verfehlt werde.

Der Samariterbund proclamirt das Princip der Coalition auf dem Gebiete humanitären Wirkens in jener geordneten Durchführung, welche bisher lebhaft entbehrt, von Tausenden oft schmerzlichst vermisst wurde. Alle, welche dem Samariterbund angehören, einzelne Personen und Vereine, werden stets im Sinne der Coalition der Verwirklichung des großen Bundeszweckes nachstreben. Es kann aber nicht die Absicht des Samariterbundes sein, Maschinen der Wolthätigkeit zu erziehen, die alle auf einen Wink der Centralleitung dasselbe thun, gleich Marionetten, die an demselben Drahte hängen.

Dieser Weg wäre der einzige, welcher die vom Samariterbund verfolgten Ziele compromittiren könnte. Dem modernen wirtschaftlichen Leben

ist das Princip der Vereinigung entlehnt, aber das Erwerbsleben unserer Zeit verkündet noch eine andere Lehre, die Lehre von der Arbeitstheilung.

In dem großen Maße von Selbstständigkeit, welches der Samariterbund den Vereinen, die dem Bunde beitreten, auf dem Felde ihrer statutarischen Wirksamkeit gewährleistet, liegt die Anerkennung der Arbeitstheilung als eines Grundsatzes, der auch auf dem Gebiete des humanitären Wirkens der Gesellschaft einen Erfolg verbürgt, der sich aus einer ganzen Reihe von einzelnen Erfolgen zusammensetzt, welche dann die Gesammtheit mit Recht als ihr Verdienst in Anspruch nehmen kann. Der Samariterbund wird seine Mitglieder nicht uniformiren, sondern individualisiren, und wie kein Verein, der sich dem Bunde anschließt, aus seiner bisherigen Thätigkeit herausgerissen werden wird, so werden auch Privatpersonen als Mitglieder des Samariterbundes stets jene Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und Kräfte finden, welche ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entspricht. Eine freiwillige Feuerwehr oder ein Turnverein könnte nicht ohne Schaden für die Zwecke des Samariterbundes zu Diensten herangezogen werden, wie sie naturgemäß nur ein Krankenpflegerverein oder ein geschultes Pflegepersonal zu leisten vermag, und der Arzt wird im Samariterbund einen anderen Raum für sein Wirken finden als ein Lehrer.

Die Lehrer sind die Vorposten der Civilisation. Sie sind es in den Großstädten, noch mehr aber auf dem flachen Lande, und weil sie diese Stellung einnehmen, muss der Samariterbund hoffen und wünschen, dass er die Lehrer in größter Vollzähligkeit in den Reihen seiner Mitglieder vereint.

Die Gesellschaft erweist sich leider auch heute noch den Erziehern und Bildnern der Jugend in mancher Hinsicht nicht so erkenntlich, als sie es nach der Bedeutsamkeit ihrer Lebensarbeit verdienten; doch es ist eine nicht zu bestreitende Errungenschaft der neueren Zeit, dass die Lehrer wenigstens jene Höhe der moralischen Stellung einnehmen, die ihnen gebürt. Von dieser Stellung aus können sie dem Samariterbund durch das Beispiel ihrer Mitgliedschaft Dienste erweisen, auf welche ein Verein nicht verzichten darf, welcher die weitesten Schichten der Bevölkerung für seine Aufgaben gewinnen will. In den Städten mit ihrem regen Vereinsleben, an welchem die Lehrer hervorragenden Antheil nehmen, würde die Propaganda des Samariterbundes durch die Mitwirkung der Lehrerschaft die kräftigste und wirkungsvollste Stütze finden. Die Schule ist berufen, die leitenden Gedanken höherer Gesittung zu verbreiten, und das Wort des Lehrers nimmt aus der Schule seinen Weg in die Heimstätten Tausender von Familien. Man hat uns schon in der Literatur Zerrbilder unserer Zeit gezeigt, in welcher die Söhne ihre Väter „erziehen“, indem sie ihnen die Ideale rauben, die sie aus den Jugendjahren ins Alter hinübergerettet; doch Kinder, zur Barmherzigkeit und Nächstenliebe erzogen, werden auch auf eine ältere Generation zurückwirken, wenn sie die unter des Lebens Schlacken langsam verglimmenden Funken wieder anfachen. Zu welcher Tiefe der Verworfenheit müsste ein Mensch gesunken sein, der sein Kind wissentlich abhalten würde, die Wege des Guten zu wandeln? In welcher Elternbrust ist nicht der Wunsch rege, dem Kinde die eigenen Enttäuschungen zu verbergen — vielleicht mitsammt den schwer empfundenen Schäden der Gesinnung — ihm für des Lebens eigennützigen Kampf jenen Schatz von Standhaftigkeit, von bürgerlichem Muth mitzugeben, der sich nur aus dem Born unversiegbaren

Mitleidens ewig erneut? Das Beispiel, das auf Anregung des Lehrers die Eltern ihren Kindern geben, wird eine hohe moralische Kräftigung für den Samariterbund bedeuten. Grausam ist im Grunde ihres Wesens die menschliche Natur, die Lehrer haben aber die Aufgabe, sie auf den wahrhaft menschlichen Standpunkt zu erheben. Der Samariterbund muss auf die Mitwirkung der Jugendbildner rechnen, denn er sieht in ihnen die Erzieher eines neuen Geschlechtes von Samaritern.

Noch in einer zweiten Hinsicht ist für den Samariterbund die Theilnahme der Lehrerschaft von höchster Bedeutung. Neben dem Arzt gehört der Lehrer zu jenen wenigen Personen, welche den Bezirk ihrer Thätigkeit auf das genaueste kennen. Der Lehrer, welcher dem Samariterbunde angehört, kann demselben durch seine Vertrautheit mit den Verhältnissen, durch seine rasche Bekanntschaft mit allen wichtigen Geschehnissen der Umgebung unschätzbare Dienste erweisen. Der Lehrer wird gewöhnlich zuerst in der Lage sein, den Samariterbund von einem Vorfalle zu verständigen, der dessen Intervention erheischt, er ist am ehesten in der Lage, die Tragweite eines Unglückes zu ermessen, die nöthigen Fingerzeige für den Umfang der einzuleitenden Hilfsaction zu geben, genau mitzutheilen, auf welche Unterstützung der Samariterbund von Seite localer Vereine und einzelner Personen zu rechnen hat. Beim Ausbruche einer Epidemie, besonders einer solchen, welche das Leben der seiner Leitung anvertrauten Kinder bedroht, ist der Lehrer jetzt schon berufen, die Weiterverbreitung der Seuche durch entsprechende Maßregeln zu hindern. Er wird, wo seine eigene Machtfülle nicht ausreicht, die Hilfe des Samariterbundes anrufen können zur Isolirung und zur Pflege des von der Krankheit ergriffenen Kindes.

Erfüllt ein Lehrer solche Erwartungen, dann kann er beruhigt sagen, dass er seiner Samariterpflicht reichlich gerecht geworden ist; er hat Nächstenliebe geübt, wenn er die Hand des Samariters dorthin gelenkt, wo Wunden zu verbinden sind. Dies hauptsächlich fordert der Samariterbund von den Lehrern, weil er sich zum Grundsatze gemacht hat, dass jeder helfen soll, nach seinen Kräften und nach seiner Befähigung. Bei wem aber der Wille, die Kraft und die Fähigkeit vorhanden sind, über das Maß dieser Forderungen hinauszugehen, den wird der Samariterbund mit Freuden begrüßen. In dem Gesammtorganismus des Samariterbundes sollen die Lehrer eines der edelsten Organe sein. Die Art und Weise, in welcher die gesammte Lehrerschaft ihren hohen Beruf auffasst und bethätigt, berechtigt zu der Erwartung, dass sich die Lehrer an dem Ersten internationalen Samariter-Congresse und an dem Samariterbunde voll betheiligen werden. Dr. Anton Loew.

Beitrittsanmeldungen sind zu richten an das Bureau des Ersten internationalen Samariter-Congress, I. Kärnthnerring 7, Wien.

Vom deutschen Ostseestrande. Vor 80 Jahren, nämlich am 3. Februar 1813, war es, als der König Friedrich Wilhelm III. von Preußen den Aufruf: „An mein Volk“, erließ. Die gewaltige Wirkung dieses Aufrufes auf die Jugend der damaligen Zeit schildert der Gymnasial-Director Bellermann vom grauen Kloster in Berlin durch folgende statistische Angaben in beredter Weise: „An dem Morgen, an welchem der Aufruf in den Zeitungen erschienen

war, wurde ich von den Schülern der Prima feierlicher denn je empfangen. Der Primus omnium, Martins, nahm das Wort und erklärte, dass sie sich insgesammt verpflichtet hielten, dem Aufrufe Folge zu leisten. 134 Schüler der Anstalt traten freiwillig in das Heer ein; 39 Primaner, 32 Secundaner, 18 Obertertianer, 13 Untertertianer und 11 Schüler aus den unteren Classen. Noch andere folgten später, sobald sie das vorgeschriebene Alter erreichten. Neun von den ins Feld Gezogenen fielen: Ideler bei Großgörschen, v. Arnim bei Großbeeren, Humbert an der Katzbach, Zenker bei der Göhrde, v. Katte bei Kulm, Fuchs bei Leipzig, Beese vor Danzig, Fröhlich bei Frankfurt und v. Caprivi auf dem Montmartre. Sieben erhielten das eiserne Kreuz, 3 den St. Georgsorden und 28 das Officierspatent, 17 kehrten nach dem Kriege auf die Schulbank zurück. Im Frühjahre 1815 eilten dann nach 64 Schüler dieses Gymnasiums zu den Fahnen, von denen 24 nach geschlossenem Frieden in die Anstalt zurückkehrten."

Brave Jungen das! — Ehre ihrem Angedenken. Doch hatten sie weder eine einjährige, noch zweijährige, noch dreijährige Dienstzeit im stehenden Heere hinter sich, als sie mit nationaler Begeisterung ihre Kraft dem Vaterlande weihten. Dies ist bekanntlich in Preußen seit Scharnhorsts Zeiten ein streitiger Punkt, nämlich, wie viele Jahre zur Ausbildung eines tüchtigen Soldaten gehören. Der Gegenstand beschäftigt unausgesetzt die Regierung und die Bevölkerung, er greift tief in die Organisation der Unterrichtsanstalten und in das Schulleben der Gegenwart ein.

Unsere Leser dürfte die Entwicklung des Schulwesens während der letzten 50 Jahre in einer Mittelstadt, wie z. B. Elbing in Westpreußen, interessiren, denn sie zeigt nicht nur eine rapide Steigung in der Zahl der Classen und der angestellten Lehrer, sondern sie liefert ein Culturbild über die Richtung, nach welcher sich die Unterrichtsanstalten ausbildeten, resp. neu gestalteten. Ein unbestreitbares Verdienst, den Unterricht der in dieser Stadt und Umgegend aufwachsenden Jugend auf der Höhe der Zeit erhalten zu haben, gehört dem in Halle a. S. verstorbenen Gymnasial-Director Dr. Benecke und dem in Stettin verstorbenen Oberbürgermeister Burscher.

Die Stadt Elbing hatte 1843 21000 Einwohner. Sie besaß von höheren Schulen ein humanistisches Gymnasium. Von Volksschulen bestanden damals für Knaben 4 mit 5 Classen, für Mädchen 2 mit 3 Classen, für Knaben und Mädchen 10 mit 12 Classen, in Summa 16 Schulen und 20 Classen mit 20 Lehrern.

Jetzt, im Jahre 1893, hat die Stadt 42000 Einwohner und besitzt von höheren Schulen 1 humanistisches Gymnasium, 1 Real-Gymnasium, 1 höhere Töchterschule mit 9 aufsteigenden Classen; ferner 1 Mittelschule für Knaben und 1 für Mädchen mit je 8 aufsteigenden Classen. Von Volksschulen bestehen gegenwärtig 5 für Knaben mit je 7 Classen und 5 für Mädchen mit je 7 Classen, ferner 1 Taubstummenschule, 4 Kleinkinderschulen, 1 Gewerbeschule für Mädchen und 1 Fortbildungsschule für die männliche Jugend mit 30 Classen. Alle diese Anstalten sind in schönen, luftigen und lichten Räumen, mit Wasserleitung und Gaslicht, letztere sogar mit elektrischem Lichte versehen, untergebracht.

Nicht nur, dass die Zahl der Lehrer verhältnismäßig gestiegen ist, sondern es sind auch 36 Lehrerinnen im Schuldienst beschäftigt. Alle Classen und alle Unterrichtende werden jährlich einmal durch ein technisches Mitglied der

städtischen Schuldeputation revidirt. Die Revisionsprotocolle werden der Regierung eingesandt. Die höheren und die Fortbildungs-Schulen stehen unmittelbar unter der Regierung und werden durch deren Commissarius beaufsichtigt. Allen Lehrenden an den Volksschulen ist im Jahre einmal Gelegenheit geboten, ihre Collegen im Unterrichte kennen zu lernen. Die öffentlichen Osterprüfungen sind an den höheren Anstalten abgeschafft, an den Mittel- und Volksschulen bestehen sie in uneingeschränkter Weise weiter. Zweierlei Recht?! —

Mit dem 1. April ist im Lande der Schulen und Casernen eine neue Schule in Berechtigung getreten. Es ist die lateinlose Oberrealschule. Diese Anstalten sind die Errungenschaften der gewaltigen Strömung, welche sich vor etwas mehr als 3 Jahren gegen die „todten" Sprachen geltend machte. Letztere behaupten nach wie vor ihren Platz auf dem Stundenplane der humanistischen Gymnasien, dagegen, sagte man, wollen wir sie im Bedürfnisfalle von dem Stundenplane der Realgymnasien in gewissen Städten verschwinden lassen. Das ist geschehen, und die nach diesen Gesichtspunkten neuorganisirten Anstalten führen nun auch den neuen Namen im preußischen Unterrichtswesen. Eine solche bedeutungsvolle Reform lässt sich in größeren Anstalten selten mit einem Schlage durchführen, ohne nach der einen oder andern Seite erhebliche Nachtheile zu erzeugen. Man hat daher zunächst das Latein auf der Sexta fortfallen lassen, reformirt im nächsten Jahre die Quinta und so fort, bis im Jahre 1899 der ganze Unterbau der Oberrealschule fertig gestellt sein wird. Das Schulgeld ist ganz dasselbe geblieben, und hierin dürfte hauptsächlich die Ursache liegen, wenn die Frequenz dieser Schulen bedeutend heruntergehen sollte. Es lässt sich kaum annehmen, dass die Eltern nicht erst versuchen werden, für dasselbe Geld mehr Ware einzukaufen, und erst, wenn sie sehen, dass ihre Söhne mit den alten Sprachen nicht gut fortkommen, werden sie mit denselben die Oberrealschule aufsuchen; diese wird sich zweifellos aus weniger begabten Schülern recrutiren. Weniger begabt werden sie in den meisten Fällen wenigstens für das Erlernen von Sprachen sein. Die Berechtigungen, welche die Oberrealschule nach 9jährigem Cursus durch die Reifeprüfung ertheilt, sind folgende:

1. Für das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität und Zulassung zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen.
2. Für die Zulassung zu den Staatsprüfungen im Hochbau-, Bau-Ingenieur-, Maschinenbaufach, zum Schiff- und Maschinenbaufach der Kaiserlichen Marine.
3. Für den höheren Post- und Telegraphendienst.
4. Für das Studium auf den Forstakademien.
5. Für das Studium des Bergfaches.

Es erhalten sonach die Oberrealschulen im ganzen dieselben Berechtigungen wie die Realgymnasien. Es fehlt ihnen nur die Berechtigung zum Studium der neueren Sprachen und für den Augenblick noch die zum Militärdienst; doch sind die Verhandlungen über die letztere dem Abschluss nahe, und es ist zu erwarten, dass in kürzester Zeit das Abiturienten-Examen der Oberrealschulen beim Eintritt in die militärische Laufbahn vom Fähnrichexamen befreien wird, wie es bei den Realgymnasien der Fall ist.

Lehrplan der Oberrealschulen.

	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.	zusammen
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	5	4	4	3	3	3	4	4	4	34
Französisch	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47
Englisch	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25
Geschichte und Erdkunde	2	2	2 2	2 2	2 2	2 1	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Physik	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	2	3	3	3	11
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
	25	25	28	30	30	30	30	30	30	258

Zu diesen Stunden treten ferner als allgemein verbindlich hinzu je 3 Stunden Turnen von VI bis Ia und je 2 Stunden Singen in VI und V.

In der diesjährigen Versammlung der Delegirten des „Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins“ sind folgende Thesen des Berliner Universitätsprofessors Dr. Panthen einstimmig angenommen worden.

1. Die neuen Lehrpläne*) sind in ihrer allgemeinen Tendenz, das höhere Schulwesen den Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen, als erfreulicher Fortschritt anzusehen.

2. Im besonderen liegt die Förderung der lateinlosen Realschulen im Interesse sowol der Bevölkerung, als auch der beiden Formen des Gymnasiums. Doch ist die willkürliche Umwandlung lateintreibender Anstalten in lateinlose nicht zu billigen.

3. Das Realgymnasium, d. h. eine Schule, die Latein, aber nicht Griechisch treibt, sondern dafür den modernen Sprachen und den Wissenschaften größeren Raum gewährt, bleibt ein unentbehrliches Mittelglied zwischen dem classischen Gymnasium und der lateinlosen Oberrealschule.

4. Nothwendig bleibt eine Neuregelung des Berechtigungswesens, wodurch die grundsätzliche Gleichstellung der neunclassigen Anstalten, besonders auch für die weiteren wissenschaftlichen Studien an allen Hochschulen ausgesprochen wird.

*) Vom 1. April 1893.

5. Die rechtliche Gleichstellung der realistischen Anstalten ist die Voraussetzung, unter der allein die classischen Gymnasien für ihre Eigenart Raum und Freiheit wieder gewinnen können.

6. Wie in der Schulorganisation nicht Einförmigkeit, sondern Mannigfaltigkeit wünschenswert ist, so ist innerhalb des Rahmens der Lehrordnung allen Schulen möglichst Freiheit der Bewegung zu gewähren.

XXX. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung in Leipzig vom 22.—25. Mai 1893. Programm: 1. Tag, Montag, 22. Mai: Ankunft und Empfang der Festgäste. Abends 8 Uhr Vorversammlung im Krystallpalast. Im Anschluss daran Begrüßungsabend in der neuen Halle desselben. — Concert.

2. Tag, Dienstag, 23. Mai: 1. Hauptversammlung in der Alberthalle des Krystallpalastes von 9 Uhr morgens bis etwa 2 Uhr nachmittags. $^1/_2$3 Uhr Festmahl im Krystallpalast. Abends 7 Uhr Gewandhausconcert im Saale des „Neuen Gewandhauses“, Grassistraße 9 (Eintritt frei) und Festvorstellung (Schauspiel) im „Alten Theater“, Theaterplatz 2 (Eintritt frei). Hierauf gesellige Zusammenkunft der Seminarvereinigungen.

3. Tag, Mittwoch, 24. Mai: Von 7—9 Uhr Nebenversammlungen. Von $9^3/_4$ Uhr ab 2. Hauptversammlung bis etwa $^1/_2$2 Uhr. Nachmittags Besuch der Lehrmittelausstellung, 7. Bürgerschule, Täubchenweg 2 und Besichtigung der Sehenswürdigkeiten der Stadt. Abends 7 Uhr Concert des Leipziger Lehrergesangvereins in der Alberthalle des Krystallpalastes (Eintritt frei) und Festvorstellung (Oper) im „Neuen Theater“ (Eintritt zu ermäßigten Preisen). Gesellige Zusammenkunft der Seminarvereinigungen.

4. Tag, Donnerstag, 25. Mai: Von 7—$^1/_2$10 Uhr Nebenversammlungen. 7 Uhr Schauturnen für Knaben und Mädchen in der „Städtischen Turnhalle“, Turnerstraße 2. Von 10—1 Uhr 3. Hauptversammlung. Nachmittags 3 Uhr Besuch des Schulgartens, des Rosenthals und des Zoologischen Gartens, Ausflug nach dem Schlachtfelde von 1813, Besichtigung hervorragender gewerblicher Anstalten. Abends 8 Uhr Abschiedscommers im Krystallpalast.

Der Empfang der Festgäste findet statt im Parterresaal des Krystallpalastes, Wintergartenstraße 17 und 19, nahe dem Dresdner und Magdeburger Bahnhof.

Leipzig, den 28. März 1893.

Der Ortsausschuss.
Stadtrath Walter, I. Vorsitzender.

Aus Bayern. Die Lehrerbildungsfrage, durch Normativ festgelegt, hat in den letzten Jahrzehnten fast alle Lehrerversammlungen beschäftigt; die Fachpresse griff energisch in die Räder, aber der Wagen stand und war mehr als 25 Jahre nicht einen Schritt vorwärts zu bringen. Als nun in der letzten Landtagssession Cultusminister Dr. v. Müller erklärte, die beabsichtigte Reform werde auf weitere 25 Jahre alle berechtigten Wünsche befriedigen, da beseelte wieder die Hoffnung Lehrer und Lehrerbildner aufs freudigste. Die Commission trat unter dem Vorsitze des Cultusministers zusammen und der kreisende Berg gebar — ein Mäuslein.

Der Hauptausschuss des bayrischen Lehrervereins hatte in einer Denk-

schrift die alten, ewig neuen Forderungen der Lehrerschaft erhoben; der I. Vorstand des Vereins, Landtagsabgeordneter Oberlehrer Schubert, war zur Commission einberufen worden und vertrat dort die Forderungen der Denkschrift mit aller Wärme. Aber schon die Grundforderung, Vorbereitung auf allgemeinen Bildungsanstalten, konnte er nicht durchdrücken, und auch er musste sich beschränken, für den Ausbau der Präparandenschulen als Vorbereitungsanstalten für das Seminar einzutreten. Auch hier war wenig zu erreichen. Die „Lernzeit“ — „Studienzeit“ kennen nur die Latein- und Realschüler! — wurde von 5 auf 6 Jahre in der Art erweitert, dass der Präparandenschule ein 4. Curs angehängt wird. Man hätte sich mit dieser Abschlagszahlung zufrieden geben können, wenn nur eine Fremdsprache als obligater Lehrgegenstand Aufnahme gefunden hätte. Zwar hatte die Commission einstimmig die Einführung des Lateinunterrichts als Unterrichtsfach der Lehrerbildungsanstalten beschlossen, aber der Herr Minister verwandelte sofort den Wein der Freude über diesen Erfolg in schales Wasser. „Unübersteigbare Hindernisse“ machen die Einführung z. Z. unmöglich, und nur an jenen Präparandenschulen, die in Orten mit Gymnasien sind, wird der Unterricht facultativ eingeführt, der aber dann für die Schüler obligat ist. So hätten wir in Bayern denn glücklich Präparandenschulen I. und II. Classe, und es gehört ein schönes Stück bureaukratischer Weisheit dazu, die Lehrordnung so zu gestalten, dass sie für Präparanden höherer und niederer Ordnung anwendbar ist. Allgemein und zwar nicht blos in Lehrerkreisen ist man der Anschauung, dass die ganze Haltung des Cultusministers in dieser Angelegenheit beeinflusst ist von einer ängstlichen Rücksichtnahme auf die künftige, im Juni 1893 neuzuwählende Abgeordnetenkammer. Wenn es gelingt, die Macht der Daller und Orterer, die sich bereits als Mitregenten Bayerns fühlen, zu brechen, dann wird der Minister sicherlich etwaigen aus der Kammer heraus an das Ministerium erfolgenden Anregungen gegenüber die „unübersteigbaren Hindernisse“ leicht beseitigen und thun, was auch schon jetzt hätte geschehen können.

Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft — dachte der Herr Minister, nachdem die Fremdsprache in den Winkel gestellt war, und erklärte sich einverstanden, dass Landwirtschaft, Kirchendienst und Schönschreiben als besondere Unterrichtsgegenstände von dem Lehrplane der Seminare gestrichen werden. Einige andere kleinere Änderungen eingerechnet, war die Arbeit beendet und die Lehrerbildungsfrage im Sinne des bayrischen Cultusministers auf 25 Jahre hinaus aufs beste geregelt!

Das Prüfungswesen dagegen wurde ganz nach den Forderungen der Denkschrift des Lehrervereins umgeändert. Die Themen für den Seminaraustritt und die Anstellungsprüfung, die jetzt 3 — seither 4 — Jahre nach Seminaraustritt abzulegen ist, werden vom Cultusministerium fürs ganze Land einheitlich gegeben, und auch das Fortbildungsprogramm wird für alle bayrischen Exspectanten künftig ein gleiches sein. Kopfrechnen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Landwirtschaft, Kirchendienst und Gemeindeschreiberei, seither Prüfungsgegenstände für das Anstellungsexamen, fallen hinweg; das Turnen, dem man bis jetzt gleichen Wert wie der Erziehungslehre eingeräumt hatte, wird seinem Werte entsprechend taxirt und so ein alter Wunsch bayrischer Lehrer erfüllt.

Eine besondere Lehramtsprüfung für das Lehrpersonal an den Lehrerbildnngsanstalten wurde abgelehnt, und so werden auch künftig an der Real- und Lateinschule den 9- und 10jährigen Knaben nur Lehrer für das höhere Schulfach Unterricht ertheilen können, während als Lehrer für 19 und 20jährige Seminaristen als passend gilt, wer eben sich ins beste Licht zu stellen weiß. Es sei den Lehrerbildnern hiermit kein Vorwurf gemacht. Wir besitzen ganz vorzügliche Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten, aber wir kennen auch solche, die noch nicht einmal an eine höhere Bürgerschule, geschweige an ihren jetzigen Platz gehören. Wäre eine Prüfung eingeführt, so könnte anch nicht der Verdacht anfkommen, dass manchmal nur ausgibige Protection zu einem erwünschten Posten verhilft.

Die XII. Hanptversammlung des bayrischen Lehrervereins findet vom 8.—10. August l. J. in der unterfränkischen Main- und Weinstadt Würzburg statt. Ausschüsse, aus allen Schichten der Bevölkerung gebildet, sind dort in lebhaftester Thätigkeit, um den bayrischen Lehrern einen angenehmen Aufenthalt zn bereiten. „Überraschungen ganz eigener Art“ sollen den Festtheilnehmern geboten werden. 3—4000 bayrische Lehrer werden in Würzburg zu ernster Arbeit und zn froher Geselligkeit zusammenkommen. In bayrischen Lehrerversammlungen erschienen immer auch aus andern deutschen Staaten Collegen, welche als Gäste stets frenndlichste Anfnahme fanden, und so werden wol die Badenser, Württemberger und Hessen, die Thüringer und Südpreußen einen Abstecher zu den Bayern nach Würzbnrg machen; sie sollen uns Bayern dort willkommen sein. 8 Tage nach der bayrischen Lehrerversammlnng findet in Würzburg die dentsche Katholikenversammlung statt, so dass die Specialisten für Lehrervermöblung, die Herren Schädler, Lieber und Comp., die schönste Gelegenheit haben, ihr edles Metier auszuüben. Auf ein frisches, frohes Jagen darf man umsomehr gefasst sein, als dieser Tage die bösen Unterfranken durch eine öffentliche Erklärung den ganzen Zorn der ultramontanen Stimmführer sich zngezogen haben. Die Erklärung hat folgenden Wortlaut:

„Erklärnng. Veranlasst durch die Angriffe verschiedener Blätter auf die Leiter des bayrischen Volksschullehrer-Vereins, insbesondere auf dessen I. Vorstand Herrn Schnbert, erklären die unterzeichneten Bezirkslehrervereine, dass sie sich voll und ganz zu den von dem derzeitigen Vorstande vertretenen Grundsätzen bekennen; Grundsätze, die der bayrische Lehrerverein seit seiner Gründung, also seit 31 Jahren verfolgte, und welche ihn groß und stark machten. Die nnterfertigten Bezirkslehrervereine würden die Existenz eines Lehrervereins für zwecklos halten, wenn die bewährten Grundsätze verlassen und dafür den von den Gegnern des Vereins gestellten, auf Spaltung und Lahmlegung der Lehrerschaft hinzielenden Forderungen Rechnung getragen würde.“

Dieser männlich entschiedenen Erklärung wollen sich nunmehr die anderen Kreisvereine anschließen, damit endlich den paar Hetzern im Vereine gegenüber klare Fahrt gemacht werde. Glück auf!

Aus Italien. In Brescia wollten die Jesuiten ein Gymnasium errichten, als dessen Sitz sie das ehemalige Palais Martinengo bestimmt hatten. Der Gemeinderath legte aber hiergegen mit großer Mehrheit und unter dem lebhaftesten Beifall des Publicums eine sehr entschiedene Verwahrung ein. Er berief sich darauf, dass die Jesuiten, obwol officiell ausgewiesen, stets unter

neuen Gestalten den Kampf gegen das bestehende Staatsrecht und die politische Einheit Italiens fortsetzen, und dass sie auch das projectirte Gymnasium benutzen würden, die Quellen des nationalen Lebens in der Jugenderziehung zu vergiften, was alles in offenem Widerspruche zu den patriotischen Gefühlen und Traditionen der Bürgerschaft von Brescia stehe. Daher forderte der Gemeinderath der Stadt die politischen Behörden auf, energisch dahin zu wirken, dass die Eröffnung des geplanten Jesuiten-Gymnasiums verhindert werde.

Der italienische Unterrichtsminister hat denn auch dieser Einsprache Folge gegeben und das Unternehmen der frommen Väter verboten, eine Maßregel, welche in Brescia und in ganz Italien mit großem Beifall begrüßt worden ist.

Vielleicht nehmen sich dieses Exempel manche Gemeindevertretungen und Minister in anderen Ländern zum Muster.

Aus Amerika.*) Chicago, den 9. März 1893. Der neue Präsident der Union hat seinen Inaugurationstag hinter sich. Was das heißt, weiß Grover Cleveland am besten zu sagen. An seinem ersten Empfangstage musste er etwa 8000 Personen die Hand reichen; es kamen ungefähr 40 auf die Minute. Die neue Ära kam durch das Gewicht des Deutschthums zur Geltung, das besonders in der Weltausstellungsstadt mehr und mehr an Einfluss gewinnt. Chicago zählt 400000 Deutsche und verausgabt für sein Schulwesen jährlich 6000000 $. Davon entfallen 150000 $ auf den deutschen Unterricht, und diese im Verhältnis geringfügige Summe bildet den Nagel, an welchen die nativistischen Mitglieder des Schulrathes ihre deutschfeindlichen Schmerzen hängen. Vor allem soll die deutsche Sprache aus den öffentlichen Schulen verbannt werden; dann das Turnen, der Gesang und der Handfertigkeitsunterricht. Warum soll gerade „deutsch“ gelehrt werden? warum nicht „irisch“? fragen die Irländer, deren ca. 220000 hier wohnen. Als ob diese Leute nicht zu fünf Sechsteln englisch schrieben und sprächen und ihre Muttersprache ganz vergessen hätten. Carl Blind, der die Findigkeit der Iren im Erraffen von Amt und Stellung auf englischem Boden sicher kennt und weiß, dass selbst idealere Irländer auf jede Frage in ihrer Muttersprache verständnisinnig antworten: „I don't understand you“ (Ich verstehe Sie nicht) sagt, dass selbst unter den wenigen, welche Keltisch noch als ihre Stammsprache gebrauchen, die meisten englisch reden oder vielmehr radebrechen. Bald wird die letzte Spur des Keltenthums auf dem irischen Eilande getilgt sein, wenn die Mehrzahl der Iren dem Blute nach überhaupt diesem Stamme zuzurechnen ist. Auf

*) Wir glauben den Wünschen unserer Leser entgegengekommen zu sein, indem wir uns rechtzeitig eines tüchtigen Berichterstatters für die pädagogische Abtheilung der Weltausstellung in Chicago versichert haben. Indem wir hier den ersten, einleitenden Brief desselben veröffentlichen, fügen wir aus dem Begleitschreiben folgende Stelle bei: „Es ist den Lesern des Pædagogiums jedenfalls ein Gefallen, wenn sie vernehmen, dass deutsche Besucher der Weltausstellung in deutschen Familien preiswerte und gute Unterkunft finden durch das „Deutsche Wohnungsbureau“ 416 Ost-North-Ave. Flat 2. Das Leben in den amerik. Hotels ist bei den großen Entfernungen schon durch seinen Kostzwang sehr unbequem und Wohnung in einer guten deutschen Familie das beste. Gegen Einsendung von 50 cts. weist obige Firma eine solche nach. Meine Erfahrungen als Wohnungsuchender lassen mich erwarten, dass Reflectirende mir und Ihnen für diese Mittheilung herzlich dankbar sein werden.“

sprachlichem Gebiete ist das Irenvolk vom englischen Geiste so durchsetzt, dass nicht einmal die Fenier- und Parnellitenblätter in irischer Sprache geschrieben sind, weil schon die Schriftzeichen den Lesern so fremd vorkommen würden wie Sanskrit und die Laute so bekannt wie etwa chinesisch. Was nun der Irishman daheim in seinem Lande zu pflegen nicht für nöthig hält, weil die Pflege der halbvergessenen Muttersprache ihm keinen Nutzen bringt und sein Fortkommen eher hemmen, als fördern würde, das verlangt er draußen in der Welt gepflegt. Im Ernste zwar nicht; denn eigentlich handelt es sich doch nur darum, auch das Deutsche nicht pflegen zu lassen, obwol mit Abschaffung des deutschen Unterrichts, des Turnens, Gesangs, Zeichnens und der Handarbeiten die Schule zur Dorfschule herabsinken würde und nur noch eine Generation von beschränkten und gemüthsarmen Schablonenmenschen heranbilden könnte. Die Deutschen protestiren gegen die neue Schulvorlage ganz energisch und verweisen darauf, dass die Hochschulen ebenfalls von den Steuerzahlern, unter denen die Deutschen nicht die letzten sind, unterhalten würden. Durch die Verbannung der deutschen Sprache räumt der Schulrath also den Reichen ein Vorrecht gegen die Armen ein; denn die Reichen brauchen ihre Kinder, wenn dieselben die niederen Schulgrade hinter sich haben, nicht in die Arbeit zu schicken, sondern können ihnen den Besuch der Hochschule und damit das Studium der deutschen Sprache gönnen, deren Kenntnis für Handel und Verkehr in Amerika von großem Vortheil ist. Der vielgepriesene Grundsatz der Gleichheit zwischen Arm und Reich wäre damit, wenn auch nicht vor dem Gesetze überhaupt, so doch vor dem Schulgesetze aus der Welt geschafft.

Angesichts dieser Bedrohung kehren die Deutsch-Amerikaner erfreulicherweise nicht das hervor, was sie trennt, sondern sie betonen das, was sie eint, und geben hierin ihren Brüdern jenseits des Oceans ein ebenso beherzigens- als nachahmenswertes Beispiel. Es herrscht hier zwischen Katholiken und Protestanten keinerlei Streit, sondern jeder dieser Bevölkerungstheile hält den überlieferten Schatz christlicher Glaubenswahrheit hoch, ohne den des anderen verkleinern zu wollen, und dieses friedliche Einvernehmen bei gegenseitiger Achtung gegentheiliger Überzeugung wird den Deutschen zum Segen und Siege gereichen. „Wir — sagt der Herausgeber eines katholischen Blattes — wollen als vernünftige Männer, als Söhne der nämlichen Mutter Germania und als Bürger des nämlichen Landes Amerika brüderlich miteinander leben, und wenn die Wölfe wieder zu heulen beginnen, auch zu gemeinsamer Abwehr gerüstet sein.“ Das ist ein kernhaft Wort; umso kernhafter, als die Katholiken in Amerika nicht nur gegen das amerikanische Knownothingthum zu kämpfen haben, wie die Protestanten auch, sondern innerhalb ihrer eigenen Kirche grimmige Deutschfeinde bergen; denn ein Theil des englisch- und irisch- amerikanischen Clerus ist gegen deutsche Katholiken hier ebenso gehässig, wie der magyarische es in Ungarn ist. Die deutschen Katholiken der Ver. Staaten werden den Kampf um ihre Muttersprache und um ihr gutes Recht brüderlich mit den Protestanten auskämpfen und die Machtstellung des Deutschthums in Amerika wird von ihrer Eintracht abhängen. Wie in der alten, so wendet sich auch in der neuen Welt die Uncultur zu allererst gegen die Schule, um die Zukunft etwas zu verdunkeln; es ist überall derselbe Krieg, überall die gleiche Kampfesweise, wenn die Fahnenfarben auch verschieden sind. Schon im vorigen Sommer wurde die Anzahl der Antragsteller,

welche nöthig ist, den deutschen Unterricht in einer öffentlichen Schule überhaupt zur Einführung zu bringen, von fünfzig auf fünfundsiebzig erhöht, und doch lernten 51% aller Schüler, denen die Möglichkeit gegeben war, deutsch, obwol die englischen Oberlehrer nicht gerade dazu ermuntern. Dieselben sind vielmehr dem Deutschthum zugethan wie etwa eine Berliner Schildwache einem Civilisten aus dem Katzenjammerthal dieser Welt, und das Deutschthum ist vor ihnen ebensowenig hoffähig, als es bis in die letzte Zeit irgend eine schlitzäugige Dame aus dem Reich der Mitte vor der Königin Victoria war. Für die Chinesinnen liegt der Grund hierfür in der Kleinheit der verkrüppelten Füße, die das lange Stehen unmöglich machen; für die Deutschen contra Oberlehrer kann dies nicht gelten; man müsste ihnen höchstens nachsagen, dass sie es nicht verstünden, auf großem Fuße zu leben.

Ihre Stellungnahme gegen den versuchten Ansturm ist eine sehr entschiedene und feste; sie berathen nicht so lange, wie die Ratsherren von W., die über die Zweckmäßigkeit geheizter Pferdebahnwagen erst dann schlüssig wurden, als die ersten Schreckensnachrichten von erfrorenen Nasen und Frostbeulen tramwaylicher Herkunft einliefen. Nein, hier werden die Dinge von kurzer Hand erledigt und dabei in eigenartiger Weise. In der betr. Sitzung des Schulrathes theilte Fräulein Burt den Versammelten mit, dass ein Comité des Gewerkschaftsrathes im Saale anwesend sei und zu der vorliegenden Frage eine Erinnerung zu machen beabsichtige. Der Führer dieser Deputation wurde darauf vom Vorsitzenden eingeladen, seine Wünsche vorzubringen, und führte daraufhin aus, dass die arbeitenden Classen an dem Volksschulunterricht das größte Interesse nähmen und gerade deshalb eine Delegation entsandt hätten, um den Schulrath zu bitten, die Beschlussfassung zu vertagen. Die Vertreter der Arbeiter würden inzwischen die Frage fleißig studiren und der Versammlung dann Vorschläge unterbreiten. Dieses Gesuch wurde bewilligt, obwol Frau Flower gegen die Vertagung sprach nnd Schulrath Rosenthal die Würfel zu ungunsten der deutschen Sache am liebsten gleich geworfen hätte. Nun rührt und regt es sich allerorten im deutschen Lager, und die Frauenvereine erinnern durch ihr Auftreten an die Kämpfe der Alten, bei denen die Zaghaften durch Frauen in den Streit getrieben wurden. Hunderttausende von Unterschriften verlangen die Beibehaltung des deutschen Unterrichts; ein Agitationscomité sendet an alle Körperschaften, Vereine, Logen und Gesellschaften, von denen Unterstützung zu erwarten ist, einen Aufruf, um dem Zerstörungswerk am Bau der fortschrittlichen Erziehung gleich von vornherein Einhalt zu gebieten und denjenigen Mitgliedern des Schulrathes, welche das Deutsche nicht verkümmern helfen wollen, Gewähr dafür zu geben, dass eine starke Macht hinter ihnen steht. Es ist nicht übertriebene Besorgnis, sondern ein Act treuer Wacht, der alle zur Fahne ruft; denn der Kampf ist auf der ganzen Linie entbrannt. Es ist kein Parteikampf im gewöhnlichen, politischen Sinne des Wortes, sondern ein Kampf zwischen zwei Welten. Der Knownothing (amerik. Kosename für Dickschädel) behauptet, seine dürftigen Volksschulen seien genügend, weil aus ihnen verschiedene bedeutende Männer der Wissenschaft und Technik hervorgegangen seien, und der Amerikaner es trotz seiner bescheidenen Kenntnisse im Leben doch zu etwas gebracht habe. Dabei wird nur vergessen, dass unter Blinden der Einäugige König ist, und dass dem Amerikaner trotz seiner geringen Kenntnisse angesichts der reichen Hilfsquellen

der Kampf ums Dasein leicht wurde, weil er am vollen Milchtopf saß und nur den Rahm abschöpfen durfte. Jetzt wird auch hier der Erwerb immer schwieriger und eine gute Volksbildung deshalb immer nothwendiger. Diese Anschauung wird vom Deutschthum vertreten, und deshalb ist ihre Bekämpfung zugleich ein Sturmlauf gegen dieses selbst. Mit übel verhaltener Wuth führt die englische Presse, ob demokratisch oder republikanisch, Streich um Streich und sucht den nativistischen Kampf sogar auf das Logenwesen auszudehnen, das in Amerika im vollsten Flore blüht. So soll beispielsweise künftighin in keiner Pythiasloge der Vereinigten Staaten die deutsche Sprache mehr geduldet werden. Besteht eine Loge doch darauf, das deutsche Ritual beizubehalten, so wird sie durch die betreffende Staatsgroßloge gezwungen werden, ihren Charter (Freibrief) aufzugeben. Der Kampf der beiden Nationalitäten ist von cultureller Bedeutung und dies umsomehr, als der Clerus sich eifrig bemüht, die Interessen Roms dabei vor allem zu wahren. Die Kirche würde mit Anerkennung verschiedener Nationalitäten in ein und demselben Lande einer Zersplitterung Raum geben, welche die Solidarität der Katholiken empfindlich beeinträchtigen müsste. Die Berücksichtigung deutscher und irischer Ansprüche bei Ernennung eines Bischofs würde bald auch die polnischen, italienischen, böhmischen, französischen und anderen Nationalitäten anspruchslüstern machen und einen unlöslichen Wirrwarr hervorrufen. Diese vom kirchlichen Standpunkte zutreffende Annahme veranlasst den Entschluss, das Aufstreben jeder Nationalität, also auch des Deutschthums zu unterdrücken. Ob es gelingen wird, deutschen Sinn und deutschen Geist so zu verwischen, dass in der Kirche nichts mehr davon zu spüren ist, muss dahin gestellt bleiben; vorderhand ist das irische Element das maßgebende unter den Katholiken der Vereinigten Staaten, und dieses Element kühlt sein Müthchen an der deutschen Schule mit dem Rufe: „Rückwärts, Don Rodrigo!“ — Der Schulrath wird sich keiner Insubordination schuldig machen, sondern hier wie anderwärts nach Krämermanier mit sich reden lassen. Einigen seiner Mitglieder ist es ja ehrlich darum zu thun, die Schulen der Weltstadt Chicago zeitgemäß auszugestalten; viele aber lassen sich daran genügen, einen hübschen und einträglichen Titel zu besitzen und hätten sie selbst einmal die Anwandlung, thatkräftig in das Rad der pädagogischen Bewegung einzugreifen, so müsste ja jeder vor allem etwas vom Erziehungswesen verstehen, und das kann man doch billigerweise nicht von jedem Schulrath verlangen. Wer da glaubt, dass der Schulrath aus lauter Sachverständigen gebildet ist, der täuscht sich; auch in der neuen Welt gilt die alte Annahme, dass die Juristerei die Krone alles Wissens sei, und dass die Welt mit sehr wenig Verstand zu regieren ist. Man glaubte seinerzeit, dass der Schulrath nur aus Sachverständigen bestehen würde, wenn seine Zusammensetzung den Parteien entzogen und dafür dem Bürgermeister übertragen wäre; auf Grund gegentheiliger Erfahrungen ist der Legislatur nunmehr eine Vorlage unterbreitet, wonach die Ernennung nicht mehr vom Bürgermeister ausgehen, sondern von der Wahl des Volkes abhängen soll. Der tapfere Vorkämpfer für das Deutsche in den öffentlichen Volksschulen, Herr Halle, hat in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Schulraths-Ausschusses für den deutschen Unterricht, in Gemeinschaft mit Herrn Dr. Zimmermann, dem Leiter des deutschen Unterrichts, einen Bericht ausgearbeitet, der die knieschwachen Mitglieder des Schulrathes in ihrem Eintreten für die deutsche Sache hoffentlich

bestärken wird. — Aus dem Bericht des Unterrichtsministers Raab geht hervor, dass von den 11 509 Schulbezirken des Staates nur 1918 mit Bibliotheken versehen sind und in sehr vielen ländlichen Schulen die nöthigen Lehrmittel fehlen, weshalb die Schulvorstände angewiesen werden, bei der Festsetzung der jährlichen Schulsteuer am ersten Dienstag des August jeden Jahres eine genügende Summe für diese Zwecke auszusetzen. Als unumgänglich nothwendig für jede Schule bezeichnet der Unterrichtsminister ein großes Wörterbuch für den Lehrer, mehrere kleine für die Schüler, ein geographisches Lexikon und wenn möglich ein Conversationslexikon; dann an Lehrmitteln eine Lesemaschine, einen Abacus, geometrische Figuren, einen Globus und verschiedene Karten. Die guten Worte werden wol theils auf Felsen, theils unter die Dornen fallen; denn wenn es sich um die Schule dreht, so ist es im Lande des Dollars wie überall, sie kommt zu allererst, wenn man hinten anfängt.

Aus der Fachpresse.

52.*) Die Behandlung der Realien in der Fortbildungsschule (Arnold, F. 1892, IV.), wie sie das Königreich Sachsen hat: dreijährig; wöchentlich mindestens zwei Stunden (für Deutsch und Rechnen). Davon will Arnold eine halbe Stunde den „Realien“ zuwenden, so dass bei rund 40 Wochen des Schuljahres im ganzen 60 Stunden gewonnen würden und nun 20 der „Naturkunde“, 20 der „Technik“ und „Volkswirtschaftslehre“, je 10 der „Geschichte“ und der „Erdbeschreibung“ gewidmet werden könnten. Bezüglich der letzteren beantrdgt Arnold: keine physikalische und astronomische, sondern nur politische und Handelsgeographie mit besonderer Berücksichtigung der Verkehrs- resp. Einzelstoffe: Reisen (vom Wohnorte aus) nach Berlin — theils zur Bahn, theils zu Fuß in die Alpen — nach Paris — von Hamburg über Helgoland und London nach NewYork — durch Russland nach China und Japan — durch Italien und die Sahara nach Kamerun — Schiffahrt auf der Elbe von Tetschen bis Hamburg — Rheinfahrt von Basel bis Amsterdam — die hauptsächlichsten Bahnen Deutschlands (alles unterstützt durch Stücke des Lesebuchs — aber in den angesetzten zehn Stunden lässt sich der Stoff bei weitem nicht bewältigen!) — Vorzüglich Reisen nach entfernteren Gegenden, „weil das der eigentliche praktische Zweck der Erdkunde ist“ (?). Und „wenn man bedenkt, dass im praktischen Verkehrsleben der Gegenwart die Eisenbahnen als Verkehrswege die größte Rolle spielen, so weist uns dies schon auf den rechten Weg zur Ertheilung des geographischen Unterrichts“. („Die Eisenbahnen gehören eher auf die Karte als die unbedeutenden Nebenflüsse.“) Form: Erzählen — „kleine Erlebnisse in die Schilderungen einstreuen“ — „durch interessante Streiflichter den erdkundlichen Unterricht beleben“. (Der Versuch, Inhalt und Umfang des so ungemein wichtigen erdkundlichen Unterrichts für die Fortbildungsschule im allgemeinen und einzelnen scharf zu bestimmen, ist sehr dankenswert.)

53. Neuerungen in der methodischen Behandlung der Naturlehre (Heid, PZ 1892, 46). a) Der Versuch, alle physikalischen Vorgänge, soweit sie in die Volksschule gehören, dem naturgeschichtlichen Unterricht ein-

---

*) Die Nummern 52—54 waren aus Versehen früher weggeblieben. D.

zureihen, sei nicht gelungen, darum vorläufig noch an einer Trennung beider Unterrichtsgegenstände festzuhalten; doch sollen, soweit dies zum Verständnis des behandelten Gegenstandes erforderlich ist, Stoffe aus dem einen Gebiete ins andere herübergenommen werden. Auch falle es nicht schwer, den Lehrplan für Physik so zu gestalten, dass in der Naturgeschichte sich darbietende physikalische Fragen schon vorher in der Naturlehre ihre Erledigung gefunden haben. So müssen jedenfalls die chemischen Grundbegriffe der Besprechung über die Ernährung der Organismen vorangehen. — b) Statt vom Versuch, von Beobachtungen auszugehen, die der Schüler „angeblich" gemacht hat, und das Experiment erst da eintreten zu lassen, wo die angebliche frühere Beobachtung nicht ausreicht, sei verfehlt. Dies Verfahren setze eine Fähigkeit zu beobachten voraus, die bei den meisten Schülern nicht vorhanden ist, sondern erst entwickelt werden soll; auch haben nicht alle Kinder gesehen, was vorausgesetzt wird. Seien aber die Kinder eine Zeitlang in der Weise Crügers unterrichtet worden, dann lernen sie allmählich beobachten; die Beobachtung könne dann in den Vordergrund treten, und dem Cursus nach der Crügerschen Methode könne ein zweiter Cursus nach den neueren Vorschlägen folgen.

54. Zum Kopfrechnen (Bad. 1893, 1. 2). Die Schule soll — nach dem Vorbild der Geschäftsleute — auch das mündlich-schriftliche Rechnen pflegen, auf der Mittel-, namentlich aber auf der Oberstufe: bei Aufgaben, die wesentlich „Kopfrechnungen" sind und sein sollen, durch kurze, schriftliche Festhaltung solcher Einzelresultate, welche bei der Ausdehnung der Aufgabe dem Gedächtnisse leicht entgehen könnten — bei größeren und zusammengesetzten schriftlichen Berechnungen durch Ausführung der Nebenoperationen „aus dem Kopfe".

66. Das Zeichnen im Unterricht (Schw. L. 1893, 1). „Der Zeichenunterricht hat auf allen Schulstufen in den letzten Jahrzehnten bedeutende Fortschritte gemacht; an den Seminarien aber wird auch heute noch ein wichtiger Zweig desselben zu stiefmütterlich behandelt: es ist dies das Skizziren, das den Lehrer befähigen soll, einfache Gegenstände und Vorgänge vor den Schülern rasch bildlich darzustellen. Darum wäre es eine verdienstliche Aufgabe für berufene Männer — seien es nun Zeichenlehrer, Künstler oder andere Leute —, specielle Skizzircurse für Lehrer einzurichten; dadurch würde wol mancher College ermuntert, sich auf diesem ungewohnten Gebiete zu versuchen, und er brächte es schließlich dahin, ein Tannenbäumchen oder ein Häslein zu zeichnen, ohne dabei sich selbst und den Schülern lächerlich zu erscheinen." (Den meisten Lehrern fehlt die nöthige Geschicklichkeit, obwol sie „ausgerüstet mit einer mächtigen, schweren Mappe voll Freihand-, Linear-, technischen und perspektivischen Zeichnungen, Projectionen und Schattenconstructionen das Seminar verlassen haben." Sogar solche, die einen „besonderen Curs für Zeichenlehrer" durchgemacht und den Ruf eines fleißigen und tüchtigen Zeichners genießen, müssen gestehen — wie der ungenannte Verf. des vorliegenden Aufsatzes anschaulich zu berichten weiß —, dass sie des einfachen freien Skizzirens nicht mächtig sind.)

67. Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pägagogik (R. Hochegger, NB. 1893, I—III). Verfasser behandelt „als Vertreter der historisch-idealistischen Richtung Jacob Frohschammer und Eduard

von Hartmann; als Vertreter der naturalistisch-positiven Richtung Herbert Spencer; als Vertreter der vermittelnden Richtung Friedrich Paulsen, Wilhelm Wundt und Wilh. Dilthey". „Für die Wahl obiger (!) Philosophen war mir die Bedeutung ihrer philosophischen Anschauungen für die Theorie der Pädagogik und gerade hierbei die bei ihnen besonders hervortretende charakteristische Ausprägung ihrer Lehren maßgebend." Die Lehren der vier Erstgenannten liegen nunmehr auszugsweise vor, worauf wir hier einfach aufmerksam machen wollen. (Die mühevolle Arbeit soll erst nach Verlauf mehrerer Monate fortgesetzt und mit „Rückblick und Ergebnissen" abgeschlossen werden.)

68. Das Fundamentalstück der Schulverfassung (E. v. Sallwürk, NB. 1893 III). Gegen das im wesentlichen kirchliche „Schulgemeindesystem" des bekannten Rectors F. W. Dörpfeld.*) „Wir finden seinen (des Systems) Grund nicht tragfähig: er muss von der Kirche sich ethischen Inhalt geben lassen, von der Gemeinde den materiellen Unterhalt, vom Staate die bureaukratische Leitung erwarten. Wir halten ferner die ganze Organisation für zu eng: sie trennt sogar die Kinder der nämlichen Gemeinde nach einem die einheitliche Bildung der Nation gefährdenden Grundsatz (Confessionalität). Wir glauben endlich nicht einmal, dass diese Schulverfassung geeignet wäre, die Wirrnisse unserer derzeitigen Verhältnisse zu glätten, wie sie es verspricht. Wer müsste sie schließlich durchführen? der Staat? die Volksvertretung? Aber diese beiden haben ja bei Dörpfeld keinen Beruf, auf die Erziehung des Volkes im ganzen Umfang zu wirken. So bleibt uns nur eine Aufgabe: dem Staate die sittliche Würde zurückzugeben, welche ihn zu dieser Einwirkung berechtigt und befähigt."

69. Was sollen und was können die Schulärzte? (O. Janke, PZ. 1893, 1). Die Untersuchung dieser Frage führt den Verfasser zu dem Ergebnis: „Die Aufgaben, welche den Schulärzten gestellt werden, sind theilweise zu weitgehend (genaue ärztliche Untersuchung der Schüler), weil die Schule kein Interesse (?) an deren Erfüllung hat, theilweise aber unberechtigt (Einmischung in den Unterricht), weil die Ärzte hiezu nicht die ausreichenden Kenntnisse haben. Ein weiterer Theil jener Aufgaben (Begutachtung der Baupläne, Überwachung der Neubauten) wird zur Zeit schon von anderen Institutionen erfüllt; ein anderer Theil (Beleuchtung, Lüftung, Temperatur, Arbeitsmaterial) kann in besserer Weise von den Lehrern oder von Centralstellen (Subsellien, Bücher) ausgeführt werden. Somit bleiben nur ganz vereinzelte und unwesentliche Forderungen als specielle Aufgaben der Schulärzte übrig."

70. Über die Förderung des gegenständlichen Denkens durch den Sprachunterricht (ADL. 1893, 9). Ausführungen der bekannten, aber durchaus noch nicht genügend geachteten Hildebrand'schen Gesetze. Über das Wesen der Sprache und die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichtes bemerkt Verfasser treffend: „Die Sprache ist etwas Organisches, sie ist Leben und Entwickelung, also etwas, mit dem schonend umgegangen werden muss, wenn es nicht verletzt werden soll. Diese Anschauung muss im Unterrichte

*) Vgl. Dörpfeld, Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilgenbach, Wiegand 1893.

durchdringen. Der in seiner und durch seine Muttersprache Gebildete muss bei jedem muthwilligen Verstoße gegen sie etwas von dem empfinden lernen, was ihn durchbebt, wenn er um sich her in der Natur etwas böswillig versetzt sieht. Darum sprachlicher Anschauungsunterricht: Anschauung des frischen, sinnlichen Inhalts der Sprache, prüfendes Anschauen der Formen der Umgangssprache, besonders des Zweifelhaften und Halbrichtigen, und noch festere, anhaltendere schriftliche und mündliche Übung im richtigen Gebrauche. Die Schule steht aber auch im Dienste der Wahrheit und Natürlichkeit, wenn sie ihre Zöglinge immer wieder von der Form auf den Inhalt, vom sprachlichen Ausdruck auf die Sache hinweist."

71. Ein Seitenblick auf das Englische beim deutschen Unterricht (E. Regel, Deutsch. 1893, I). Verfasser wünscht, dass man (zum Zwecke der Erläuterung und festeren Einprägung) „beim deutschen Unterricht auf das Englische mehr achte, als bisher geschehen ist" (Verwandtschaftliches, deutsche Entlehnungen aus dem Englischen nachweise). Wie sich das ausführen lässt (und zugleich: wo sich häufig Gelegenheit dazu bietet, zeigt er aus einer Reihe von Citaten aus dem Nibelungenlied, aus Goethe und Schiller.

72. Die Lateinfrage (A. Socin, Schw. P 1893, I). Etliche von den Gründen Socins (der ein getreuer Römer ist) für die „Beibehaltung" des Lateinischen: a) „Unser deutscher Stil ist durchspickt mit lateinischen Wörtern und Redensarten wie privatim, eo ipso, a priori, noli me tangere etc." (Also der Halbbildung und Charakterlosigkeit zu Gefallen!) b) Die römische Literatur ist „ein gesünderes Erziehungsmittel" als die französische oder deutsche („denn der Charakter der französischen Literatur ist zu rhetorisch, der der deutschen zu sentimental"!). c) Weil die von Römern und Römerinnen gemeldeten „großartigen Beispiele von Hingabe an Ideen und von Todesverachtung" (die einzig dastehen, denen höchstens „gewisse Partien aus der Schweizergeschichte an die Seite zu stellen" wären!) auf die „Nichtlateiner nicht in gleichem Maße wirken wie auf die Humanisten" (jene „haben eine instinctmäßige Abneigung gegen alles, was mit der ihnen vorenthaltenen Sprache zusammenhängt" — ob Hr. S. diese Behauptung wirklich mit Thatsachen belegen kann?).

73. Die Darstellung der Heimat (O. Hempel, Schpr. 1893, 4—6). Verfasser unterscheidet im heimatkundlichen Unterricht die drei Stufen: I. Betrachtung und Besprechung der Grundformen von Thälern und Bergen der Heimat von verschiedenen Anhöhen aus (Stufe der Auffassung; Anschauung: Natur). II. Vergleichung der angeschauten Natur und ihrer plastischen Nachbildung (Stufe der Vergleichung; Anschauungsmittel: Relief). III. Symbolisirung der gewonnenen Höhen- und Tiefenvorstellung (Stufe der Anwendung; Anschauungsmittel: Relief, bildliche Darstellung, Karte). Er behandelt im einzelnen „Relief und Plankarte" — „die bildliche Darstellung (Landschaftsbild), — „was der Volksschulunterricht von der reliefartigen Darstellung fordert." In allem zeigt sich der gründlich gebildete, mit der Literatur vertraute Fachmann.

74. Was fehlt unserm Geographieunterricht? (M. Tschamler, Böhm. 1892/3, 20). „Es fehlt ihm der Anschauungsunterricht in Bezug auf die Entstehung der Karten." Der Lehrer „muss die Kartenwerke vor den Augen der Schüler möglichst anschaulich entstehen lassen". — „Beleuchten

wir die Gebirge der zu zeichnenden Karte einseitig und führen wir die Schraffirung auf der Lichtseite gelbgrün, auf den Schattenseiten in Grau durch, so erzeugen wir eine Karte, welche einerseits der Reliefkarte ungemein ähnlich sein wird, anderseits aber in Bezug auf die Schraffen mit der Plankarte identisch sein muss. Durch die Zeichnung der Karte in dieser Weise erreichen wir nun nicht nur das Hauptmittel des Interesses, den status nascendi, sondern wir schaffen zugleich eine Karte, die in Wechselbeziehung zur Natur, der Reliefkarte und der Plankarte steht.“ „Um dieses Ziel zu erreichen, müssten uns Karten zur Verfügung stehen, welche für das Auge des Schülers weiß (leer) erscheinen, für den Lehrer aber die ganze Karte hoch geprägt enthalten. Die Prägung wird mit den entsprechenden trockenen (staubförmigen) Farben mittelst Tampons aus Baumwollenzeug eingerieben, die Flussläufe mit Blaustift, die Schrift mit Schwarzstift überfahren. Dieses Verfahren liefert bei einiger Übung ein zauberhaft rasches und sehr schönes Ergebnis. Bei der Hervorrufung dieses Kartenbildes ist der Lehrer in der Lage, sowol die einzelnen Terrainformen, wie Hang, Rücken, Kuppe, Mulde u. s. w. in vollendeter Weise einzeln zur Anschauung zu bringen, als auch die Karte ganz nach Belieben zu generalisiren, indem er nur die Hauptthäler, oder die Haupt- und Nebenthäler auf diese Weise entwickelt“. (Verfasser hofft, das „mil.-geogr. Institut“ in Wien werde sich bewegen lassen, solche „Blankettkarten“ herzustellen.)

75. Unsere begabten [Zeichen-]Schüler (H. Grau, Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht*) 1893, II). „Zu unseren begabten Schülern zähle ich diejenigen, welche geistig normal ausgestattet sind und dabei Sinn für das Praktische haben. Jungen, die sich selbst Flöten schneiden, Spazierstöcke schnitzen und in ihrer Weise verzieren, die das Innere ihres Spielzeugs untersuchen und es dann wieder zusammensetzen: das sind in der Regel „meine Leute“ gewesen. Ausnahmen gab es ja da auch.“ — („Mit geistig einseitig begabten Schülern war meistens im Zeichnen nichts anzufangen. Am allerwenigsten leisteten die für alte Sprachen einseitig ausgestatteten Knaben, wie sie es auch im Deutschen, in Geographie und Naturkunde nur zu geringen Leistungen brachten. Dagegen waren jene geistig normal ausgestatteten Knaben mit praktischem Sinne stets auch in der Mathematik hervorragend.“) — „In günstigen Jahren — berichtet Grau weiter — zählte ich nach meiner Schätzung wol ein Drittel aller Schüler einer Classe zu diesen Befähigten; meist war aber nur ein knappes Viertel vorhanden. Wahrscheinlich wird die Zahl dieser zeichnerisch beanlagten Schüler im Süden bedeutend größer sein; wir im Norden**) müssen bescheidenere Ansprüche machen.“ — Wie sind nun die „Begabten“ zu beschäftigen? Keinesfalls durch Einzelunterricht. Ein für allemal gilt als erster Grundsatz: „Gemeinsamer Unterricht in der einen Classe wie in der andern, im freien Zeichnen wie im geometrischen — gemeinsamer Unterricht mit verschiedener, den Kräften der Schüler entsprechender Ausführung der Arbeit (nur in Contur — mit dem Wischer — mit zwei Kreiden — in schwarzer Tusche — in Farben).“ „So erziehen wir uns nicht blos in unsern begabten Schülern fertige Zeichner, sondern legen auch in den weniger befähigten den Grund zu kunstverständigen Menschen. Beim Einzelunterricht kann das nicht geschehen.“

*) Herausgegeben vom Verein österreichischer Zeichenlehrer, Wien. — Einzelnummer 40 kr. — **) Grau wirkt in Stade (Hannover).

Recensionen.

Servus, Dr. H., Lehrer und Privatdocent zu Berlin: Ausführliches Lehrbuch der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie, für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. In zwei Theilen. Zus. 192 S., Fig. im Text. Leipzig, Teubner. 2 M. 80 Pf.

Der Verfasser nennt seine Arbeit ein ausführliches Lehrbuch und hebt auch in der Vorrede diese Eigenschaft seines Buches hervor. Im ersten Abschnitte, welcher von der Lage der Linien und Ebenen im Raume handelt, tritt diese Eigenschaft des Buches nur in geringerem Grade hervor: es werden die einschlägigen Lehrsätze in dem Umfange wiedergegeben, in welchem man sie auch in vielen anderen Lehrbüchern findet; ja, wir haben sogar die sehr wichtige Feststellung über den Winkel windschiefer Gerader vermisst. Dagegen werden im zweiten Abschnitte allerdings die Eigenschaften der körperlichen Ecke mit Ausführlichkeit erörtert. Der Verfasser unterscheidet dabei sowol bezüglich der Congruenzfälle, als auch bezüglich der Größe von gegenüberliegenden Stücken die Möglichkeit, dass an einer körperlichen Ecke wol drei spitze, aber auch ein bis drei rechte oder stumpfe Kanten- und auch Flächenwinkel vorkommen können. Diese Unterscheidung wurde allerdings in Zeitschriften schon mehrfach erörtert, hat aber bisher in den Lehrbüchern noch nicht Aufnahme gefunden.

Der zweite Theil des Buches behandelt die Eigenschaften und die Inhaltsberechnung der Körper nebst der sphärischen Trigonometrie, und in diesem Theile tritt allerdings die Eigenschaft der Ausführlichkeit entschieden hervor: wir finden die Lehrsätze von Cavalicre, Simpson und Guldin in ausführlicher Behandlung vorgeführt. Die Simpson'sche Regel kommt schon vor zur Bestimmung des Rauminhaltes von Pyramide und Pyramidalstutz, und es wird bei deren Ableitung die Summation von Reihen gebraucht, was allerdings für die Stufe des ersten Unterrichtes in der Stereometrie zu schwierig erscheint, da sich doch die bezüglichen Formeln viel einfacher gewinnen lassen. — Es folgt die Berechnung der Oberflächen und Volumina der regelmäßigen Körper aus den Halbmessern der ein- und umgeschriebenen Kugeln gleichfalls unter Vorausschickung einer allgemeinen ausführlichen Ableitnng. Weiter finden wir die Elemente der Theorie über Maxima und Minima unter Heranziehung der Taylor'schen Reihe.

Der letzte Abschnitt des Buches enthält die sphärische Trigonometrie. Wir finden hier wieder eine sehr ausführliche Behandlung der Sinusformel und der drei Hauptformeln zwischen je vier Stücken, ferner der Gauß'schen und Napier'schen Formeln, endlich die Berechnung des Flächeninhaltes aus den drei Seiten. — Zu loben ist auch die schöne Ausstattung, sowol was Papier und Druck betrifft, als auch die Anschaulichkeit und Correctheit der Figuren. Wir glauben das Buch der Beachtung der Fachgenossen bestens empfehlen zu sollen: wenn auch einzelne Partien für einen ersten Unterricht etwas zu ausführlich erscheinen, so wird es doch als Handbuch gewiss sehr gute Dienste leisten.
H. E.

Schlotke, J., Lehrer der allgem. Gewerbeschule in Hamburg, Analytische Geometrie der Ebene. 217 S. 97 Fig. im Text. Dresden, Kühtmann. 7 Mark.

Der Verfasser bezeichnet sein Buch als eine Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben nebst Erläuterungen und Resultaten; das heißt, man findet im Buche wol auch die nothwendigen Lehrsätze, aber das meiste wird in der Form von Aufgaben geboten, zu deren Lösung man durch entsprechende Anweisung gebracht wird. Der Standpunkt des Lösers der Aufgaben muss schon ein ziemlich vorgeschrittener sein. Es werden zu Anfang allerdings die Eigenthümlichkeiten von Punktcoordinaten und Liniencoordinaten erläutert, alsbald aber wird von deren wechselweiser Anwendung ausgiebig Gebrauch gemacht, nicht minder von der Verwendung der Determinanden. Der größte Theil des Buches ist der eingehenden Betrachtung der Kegelschnittslinien gewidmet; das letzte Viertel desselben jedoch befasst sich mit den Curven höherer Ordnung. Gleich zu Beginn dieses Abschnittes wird von der geometrischen Bedeutung des ersten und zweiten Differentialquotienten geredet, wobei die analytische Entstehung desselben als bekannt vorausgesetzt wird. Den Schluss des Buches bilden Abschnitte über reciproke Radien, welche zu Polarfiguren, Cykliden u. s. w., führen und endlich über Dreiecks-Coordinaten. Da, wie gesagt, die Beschäftigung mit dem Buche schon eine höhere Stufe des Studiums voraussetzt, so dürfte dasselbe zumeist für Hochschüler zu empfehlen sein. Ganz besonders dienlich dürfte es sich erweisen auf dem Gebiete der höheren Curven, für welche uns wenigstens eingehendere und ausführlichere Bearbeitungen nicht bekannt sind. Wir können nicht umhin zu bemerken, dass wir das Buch mit großem Vergnügen über die didaktischen Fortschritte, welche es bekundet, gelesen haben, wir halten es für eine meisterhafte Zusammenfassung der Ergebnisse der Thätigkeit vieler Forscher zu einem Gesammtbaue, dessen Baumeister zu seiner Leistung beglückwünscht zu werden verdient.

H. E.

Walter, Dr. Theodor, Director der Realschule zu Bingen, Algebraische Aufgaben, II. Band. 278 S. Leipzig, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 2 Mark.

Der erste Band kam schon zur Besprechung, und wir haben nicht ermangelt den Fortschritt der Didaktik, welchen dieses Werk bekundet, gehörig hervorzuheben. Der nun vorliegende Band enthält quadratische Bewegungsaufgaben, Bewegungsaufgaben mit mehreren Unbekannten, Kreisbewegung, Aufgaben über specifisches Gewicht, Ausfluss und Arbeitsleistung. Die Anordnung finden wir so wie im ersten Bande, es werden die schwierigsten Aufgaben der verschiedenen Sammlungen gruppenweise zusammengestellt. Von jeder einzelnen Gruppe wird ein Muster auf mannigfaltige Art gelöst, so dass es bei manchen Mustern bis zu zehn, ja bei einem sogar bis zu 16 Arten von Lösungen kommt, je nach der verschiedenen Wahl der Unbekannten und der Weise, wie sie mit den gestellten Bedingungen in Zusammenhang gebracht wird. Im ersten Bande nannte der Verfasser sein Verfahren ein tabellarisches, das heißt es soll eine Tabelle angelegt werden, in welche in Bezug auf jedes Bewegte Geschwindigkeit, Zeit und Weg einzutragen sind; auch in diesem Bande wird wiederholt auf das tabellarische Verfahren Bezug genommen, außerdem bedient sich der Verfasser auch noch der graphischen Darstellung, um die Aufgaben dem Verständnisse vollkommen zugänglich zu machen. Wenn man auch bisher die vorgeführten Aufgaben zu lösen vermochte, so wurde doch nirgend ein gleich übersichtliches, klares und einheitliches Verfahren für deren Lösung veröffentlicht. Wir betonen daher nochmals, dass dies Werk einen didaktischen Fortschritt enthält und wert ist, von den Fachgenossen zur Kenntnis genommen zu werden. H. E.

Schubert, Dr. Hermann, Prof. in Hamburg: Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben verbunden mit einem systematischen Aufbau der Arithmetik für höhere Schulen. 3. Aufl. I. Heft für mittlere Classen. 224 S. Potsdam, Stein. 1 M. 80 Pf.

Wir hatten schon früher Gelegenheit die erste und zweite Auflage dieses Buches zu besprechen; und da der Verfasser im Vorworte erklärt, außer der

Verdeutschung einiger Kunstausdrücke keine Veränderung am Buche vorgenommen zu haben, so dürfen auch wir uns wol auf das früher Ausgesprochene beziehen. Wir haben da hervorgehoben, dass es wesentlich didaktische Rücksichten waren, von welchen der Verfasser sich bei Abfassung seines Werkes leiten ließ. Und diese Vorsorge für die Fortschritte der Methodik hat nun in den wiederholten Auflagen ihren verdienten Lohn gefunden. Allerdings ist einiges stehen geblieben, das als veraltet und unbrauchbar bezeichnet werden muss. Da die Null die Verneinung der Zahl, also keine Zahl ist, so führt das Rechnen mit der Null zu anscheinenden Widersprüchen, deren Lösung die Kräfte des Anfängers mitunter übersteigt; am allerwenigsten aber kann dem Rechnen mit der Null irgend eine Beweiskraft zukommen. Dagegen wäre es von großem praktischen Nutzen gewesen, wenn der Verfasser Weisung gegeben hätte, wie unnütze Ziffernverschwendung zu vermeiden sei, nämlich vor allem, indem man bei der Division die abzuziehenden Theilproducte aufzuschreiben unterlässt, dann aber auch durch Vermeidung ganz überflüssiger Wiederholungen, wie man solche auf Seite 144 findet. Im übrigen haben wir schon wiederholt anerkannt, dass das Vorliegende dem Bedarf der Gymnasien vollkommen genügt, welchen Anstalten der Verfasser auch durch die 12 Gleichungen aus der griechischen Anthologie seine besondere Zuwendung gezeigt hat. H. E.

Schürmann, F., und F. Windmöller, Lehrer zu Essen: Rechenbuch für Fortbildungsschulen. I. Theil. 108 S. Essen, Bädeker. 1 M.

Der Inhalt des Buches verbreitet sich über die vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, sodann mit größter Ausführlichkeit über die bürgerlichen Rechnungsarten. Wir sind vollkommen einverstanden mit den Grundsätzen der Verfasser, welche sie im Vorworte darlegen, ebenso mit der Weise, wie sie dieselben zur praktischen Durchführung bringen. Es wird namentlich betont, dass die Decimalbrüche ein Hilfsmittel bilden, das Rechnen mit gemeinen Brüchen zu erleichtern, wenn nicht völlig zu ersetzen. Ebenso richtig ist es, dass die Einkleidung der bürgerlichen Rechnungsarten den verschiedenen Gewerben entnommen sein muss, theils um das Interesse der Schüler anzuregen, theils auch um ihren Gesichtskreis zu erweitern. Wir begrüßen die vorliegende Arbeit nicht nur als einen vorzüglichen Lehrbehelf für die Fortbildungsschulen, sondern können nicht umhin, die Darstellungsweise der Verfasser, besonders im Gebiete der Bruchrechnung, als musterhaft auch für die Volksschule hinzustellen. H. E.

Dr. Rossmann, Ph., ordentlicher Lehrer an der Realschule zu Wiesbaden. und **Dr. F. Schmidt,** Director der Realschule zu Hanau, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. VII u. 262 S. Bielefeld u. Leipzig, 1892, Velhagen & Klasing. Preis brosch. 2 Mk.

Die in dem vorliegenden Buche befolgte Methode schließt sich eng an die natürliche Spracherlernung an und geht deshalb von dem Quell und Ursprung aller Erkenntnis, der Anschauung, aus. Als Anschauungsmittel sollen die bekannten Hölzelschen Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht dienen. Um dem Schüler bei seinen häuslichen Arbeiten die großen, im Unterrichte angeschauten Bilder zu ersetzen, bringt das Lehrbuch verkleinerte, nicht colorirte Nachbildungen derselben; überdies noch eine Anzahl kleiner Bildchen, die zur Belebung des Unterrichts dienen sollen.

Entsprechend der eingeschlagenen Unterrichtsweise führt der Lehrtext zunächst nur einfache Namen der dem Schüler naheliegenden Dinge vor, an die sich Fragen über die mannigfachen Beziehungen derselben zu einander anschließen. Anfangs sind alle Übungen nur Sprechübungen. Lesen und schriftliche Übungen treten erst dann auf, wenn der Schüler einige Vertrautheit mit der fremden Sprache erworben hat. Da die Verfasser der mehr und mehr Boden gewinnenden Ansicht sind, dass das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde die rasche Aneignung der letzteren hemmt, so haben sie von dieser Übung Umgang genommen. Außer dem Übungsbuche enthält das Werk 10 Lieder, kleine, zum Theil wenig bekannte Prosastücke, Gedichte in Lautschrift, eine sich

auf das Nothwendigste beschränkende Grammatik, endlich ein Wörterbuch mit Transcription. Die Ausstattung ist eine geradezu splendide. — Vergleicht man diesen Lehrgang mit den anderen auf der Anschauung basirenden (Lehmann, Alge Ducotterd, Berlitz), dann erst treten die vielen Vorzüge desselben ins rechte Licht. Das Buch hat übrigens so vielseitigen, verdienten Beifall gefunden, dass unsere etwas verspätete Anzeige und Empfehlung vielen Lesern nur Bekanntes sagen wird. E. R.

Ohlert, Arnold, Oberlehrer, 1. Lese- und Lehrbuch der franz. Sprache für die Unterstufe. 78 S. Hannover, 1892, Carl Meyer (Gustav Prior). Preis 60 Pf. — 2. Franz. Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten. VI u. 215 S. Ebend. Preis 1 Mk. 60 Pf. — 3. Schulgrammatik der franz. Sprache. VII u. 163 S. Ebend. Preis 1 Mk. 20 Pf. — 4. Der Unterricht im Französischen. Eine Darstellung des Lehrganges. 22 S. Ebend. Preis 40 Pf.

Herr Oberlehrer Ohlert stellt sich auf S. 47 seiner ausgezeichneten und im sprachlichen Reformkampfe häufig citirten Schrift „Die fremdsprachliche Reformbewegung“ die Frage: „Wie ist die Grammatik an der Hand der Lectüre zu behandeln?“ — und antwortet auf dieselbe ganz treffend: „Soll die gewünschte Methode, Grammatik an der Hand der Lectüre zu treiben, durchzuführen sein, so muss ein Lesebuch geschaffen werden, welches der methodischen Behandlung des grammatischen Stoffes als Unterlage dienen kann.“ — Zu unserem nicht geringen Erstaunen finden wir aber in dem unter 1. bezeichneten Büchlein nicht die leiseste Spur der vom Verfasser selbst aufgestellten conditio sine qua non. Wenn der Verfasser meint: „Schon zwei oder drei Formen, zu einem Tempus gehörig, genügen, um die zu fester Aneignung erforderliche Association der Vorstellungen herzustellen, die fehlenden Formen möge der Lehrer an der Tafel hinzufügen“ — so ist das, nach unserem Ermessen, keine Grundlage für die Behandlung der Grammatik, ebensowenig keine methodische, da ja die einzelnen Lesestücke in keinem Zusammenhange mit der angehängten Grammatik stehen. Man wird doch nicht behaupten wollen, dass ein solcher Vorgang, der dem Schüler die Aneignung und dem Lehrer die Beibringung des grammatischen Wissens ungeheuer erschwert, vor demjenigen den Vorzug verdient, den bereits viele und treffliche Unterrichtsbücher einschlagen, indem sie eine möglichst reichliche Anschauung des zu lernenden grammatischen Elementes vorführen. — Der Lesestoff ist für deutsche Schulen wol größtentheils neu, worauf der Verfasser besonderes Gewicht zu legen scheint. Neu, zugegeben; aber deshalb doch nicht den Forderungen des Elementarunterrichts entsprechender als derjenige so vieler anderer Lehrtexte, die mehr das Interesse der lernenden Jugend als Neuheit im Auge haben. Bei der verhältnismäßigen Armut der französischen Literatur an kindlichen Stoffen, die unserem Geschmacke entsprechen, bleibt es immer gewagt, den alten lieben Bekannten aus dem Wege zu gehen.

Ganz anders lautet unser Urtheil über das Lesebuch Nr. 2. Da sind wir dem Verfasser für sein Bestreben, Neues zu bieten, dankbar. So besonders für die Abschnitte Contes, Géographie, Histoire und Mœurs. — Die „Schulgrammatik“ zeichnet sich durch eine klare, systematische Anordnung aus. Die Regeln sind möglichst kurz und elementar gefasst, obzwar sie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung berücksichtigen. — Die unter 4. angekündigte, bereits in 2. Auflage erschienene Begleitschrift gibt eine Darstellung des Lehrganges, namentlich auf der Unterstufe. E. R.

Peters, J. B., Elementarbuch der französischen Sprache. VIII u. 197 S. Leipzig, 1893, Neumann. Preis 2 Mk.

In der Vorrede sagt der Verfasser, dass an der Oberrealschule, an der er wirkt, seit der Einführung seiner französischen Grammatik in den mittleren und oberen Classen der französische Unterricht nach der neuen Methode ertheilt wird, dass in den unteren hingegen bislang die Elementargrammatik von Ploetz in Verwendung steht, und dass ein solches Verhältnis auch noch an anderen Anstalten obwalten dürfte. Den Wunsch nun, die nothwendige Einheitlichkeit

zu ermöglichen, bezeichnet der Autor als die veranlassende Ursache der Herausgabe des in Rede stehenden Elementarbuches. Bescheiden wie ihr Entstehungsgrund ist auch die Arbeit — eigentlich ein gewöhnliches Lesebuch mit einer grammatischen Beigabe. Geschickt gemacht sind die deutschen Übungen, die gleich dem französischen Lesestoffe, an den sie sich anlehnen, zusammenhängende Ganze bilden. E. R.

Kühn, Karl, Französisches Lesebuch für Anfänger. (IV u. 70 S.). Bielefeld und Leipzig, 1892, Velhagen & Klasing.

Das äußerst geschmackvoll ausgestattete Büchlein kann zwar für sich allein als Lesebuch dem ersten Unterrichte im Französischen zu Grunde gelegt werden, soll aber hauptsächlich, nach des Verfassers Wunsch, als Einleitung und Ergänzung zu dessen französischem Lesebuche für die Unterstufe — das geradezu bahnbrechend geworden ist — dienen. Der Verfasser will besonders an den Schulen, wo das Französische als erste fremde Sprache ohne planmäßige grammatische Belehrung gelehrt wird, dem Schüler in möglichst einfacher französischer Form seine Umgebung und die Vorkommnisse des täglichen Lebens sowie einige Gegenstände des Schulunterrichts (Rechnen und Geographie) vorführen. — Kühn versteht es, wie wenige, dem Kinde das Lernen zu einem angenehmen Geschäfte zu machen. Der hier gebotene Stoff bietet die möglichste Mannigfaltigkeit und ist durchweg dem Gesichtskreise jener Altersstufe entnommen, für die er bestimmt ist. Das mit der dem Verfasser eigenen Vorsicht und jenem Ernste bearbeitete Werkchen, die seine übrigen Publicationen kennzeichnen, reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Der Name des Verfassers ist die beste Empfehlung. E. R.

Dr. Boerner, Otto, Oberlehrer am Gymnasium zum heiligen Kreuz zu Dresden, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. VIII u. 332 S. Leipzig, 1893, Teubner. Preis 2 Mk. 50 Pf.

Der Verfasser findet, dass die alten Lehrbücher zu wenig Gelegenheit zur Erlangung einer genügenden Sprachfertigkeit bieten, die meisten der in der neuen Methode fußenden hinwieder die Grammatik zu wenig betonen. Dies veranlasste ihn zur Ausarbeitung des vorliegenden Lehrganges, dessen beträchtliche Corpulenz alle modernen schmächtigeren Collegen gewissermaßen in Schatten stellen will. Dass die zweite der angeführten Behauptungen des Verfassers der Thatsächlichkeit nicht entspricht, brauchen wir weder ihm, noch dem kundigen Leser zu beweisen. E. R.

Dr. Ulbrich, O., Professor der Friedrich-Werderschen Ober-Realschule in Berlin, Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 8. Aufl. V u. 209 S. Berlin, 1892, Gärtner.

Ulbrichs Elementarbuch ist bei seinem ersten Erscheinen (1886) von der fachwissenschaftlichen, die maßvolle Reform vertretenden Presse als ein freudiges Ereignis begrüßt worden.

Jede der ersten 50 Lectionen beginnt mit einem französischen zusammenhängenden Texte, der die zu erlernenden grammatischen Formen und Gesetze — freilich in einer nicht genügenden Anzahl — zur Anschauung bringt. Hierauf folgen — und das ist der Kernpunkt des Lehrbuchs — deutsche Übungssätze, die den französischen Text möglichst vielseitig verarbeiten, die aber nicht etwa von dem Schüler der Reihe nach ins Französische übersetzt werden sollen, sondern dem Lehrer nur das Material bieten wollen für die verschiedenen Übungen, durch welche er die Regeln der Grammatik und das aus dem Lesestück gewonnene Sprachmaterial seinen Schülern einzuprägen wünscht. Zu diesem Zwecke empfiehlt der Verfasser, da in einer lebenden Sprache zuerst das Verständnis der gesprochenen fremden Laute anzustreben ist, den Inhalt der deutschen Sätze den Schülern in französischer Sprache vorzusagen, ihn wiederholen und übersetzen zu lassen. Die Fortsetzung bilden 50 Wiederholungen, deutsche Umwandlungen der correspondirenden französischen Nummern. Der Anhang bringt einige Stoffe, entnommen dem jugendlichen Anschauungskreise, während der Inhalt der vorigen Lectionen zumeist dem historischen Gebiete

angehört. Das Nothwendigste aus der Grammatik und ein Wörterverzeichnis bilden den Schluss. Das Ganze ist eine treffliche Arbeit. Besonders die Übungssätze und die Wiederholungen zeugen von einem nicht gewöhnlichen pädagogischen Geschick und jener Geduld, die nur die Liebe zur Sache verleiht. E. R.

Dr. Soltmann, Hermann C., Das propädeutische Halbjahr des französichen Unterrichts in der höheren Mädchenschule. 92 S. Bremen, 1893, Kühtmann (G. Winter). Preis 1 Mk. 50 Pf.

Genannte Schrift, die den Anfangsunterricht im Französischen an der höheren Mädchenschule bis ins Einzelne genau darstellt — freilich nur nach der Methode des Verfassers — will eine Lücke in der pädagogischen Literatur ausfüllen, die namentlich die Lehrerinnen dieses Faches empfinden müssen. Die Forderungen des vom Verfasser eingeschlagenen und den Fachcolleginnen empfohlenen Unterrichtsganges sind: „Es soll vom Laute ausgegangen, das orthographische Wortbild nicht gleich mit eingeprägt, das phonetische aber auch nicht benutzt werden. Somit ist den Schülerinnen für den Anfangsunterricht gar kein Buch in die Hand zu geben.“ — Wie sich nun ein diesen Principien entsprechender Unterricht zu gestalten hat, das zu zeigen, ist der Hauptzweck vorliegender Schrift, die uns Herrn Doctor Soltmann als einen tüchtigen und für sein Fach begeisterten Lehrer kennen lehrte. Referent wünscht vom Herzen, dass alle Lehrerinnen — und Lehrer! — des Französischen all den Bedingungen entsprechen, von denen der Verfasser bei Befolgung seiner Methode den Unterrichtserfolg abhängig macht, und die da sind: viel pädagogisches Geschick, Freundlichkeit verbunden mit strammer Zucht, sichere Beherrschung des Unterrichtsstoffes, tadellose Aussprache, häusliche Vorbereitung.

Aus diesem Büchlein kann auch der in Sachen der Methoden bewanderte Lehrer vieles lernen. Dies hat der Referent an sich selbst erfahren. E. R.

Dr. Reum, Albrecht, Lehrer der französischen Sprache und Literatur am Vitzthumschen Gymnasium zu Dresden. Französisches Übungsbuch für die Unterstufe. VIII u. 155 S. Bamberg, 1892, Büchner.

Reum's Übungsbuch macht sich zur Aufgabe, von allem, was die verschiedenen Richtungen auf dem Gebiete des methodischen Unterrichts im Französischen während der letzten Jahre Neues und Treffliches hervorgebracht, das zu verarbeiten, was mit Aussicht auf Erfolg angewendet werden kann. Jedes der 25 Capitel zerfällt in folgende 5 Hauptheile: 1. Dictée, welche glücklich gewählte, anfänglich naheliegende und concrete, später fernerliegende und abstracte Stoffe vorführt und stets eine grammatische Thatsache in völlig hinreichendem Maße illustriren. 2. die hinzugehörende Preparation. 3. Exercice, bestimmt vor allem, dem Schüler die Zunge zu lösen. 4. Questionnaire. 5. Thème, deutsche Übungssätze zum Übersetzen ins Französische, den Inhalt der letzteren variirend. Hierauf folgen 25 Morceaux choisis, dann 6 französische Lieder, schließlich ein Wörterverzeichnis. Ein Anhang stellt die im Buche vorkommenden Gallicismen zusammen. Die in den Dictées veranschaulichten grammatischen Erscheinungen erklärt der erste Theil der französischen Grammatik von **Dr. Georg Stern,** erschienen in demselben Verlage. Selbe befleißigt sich der möglichsten Kürze und Klarheit, scheidet die Hauptregel von den Einzelfällen und Ausnahmen und vereinigt unter dem Strich alles das, was einer Wiederholung des grammatischen Pensums vorbehalten bleiben kann. E. R.

Matthias, Sprachleben und Sprachschäden. Leipzig 1892, Richter. 465 S. 5 M. 50 Pf.

Ähnlich wie Wustmanns „Sprachdummheiten“ oder Kellers „Antibarbarus“ oder Andresens „Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit“ ist das vorliegende Werk ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauches. Es ordnet das gesammelte Material nach Art der deutschen Schulgrammatik, indem es zuerst das Wort als vereinzelten Satztheil (Wortbildung, Wortarten) und dann als im Gefüge des Satzes stehend, also als Subject, Prädicat, Object, Adverbiale und Attribut betrachtet, ferner die Satzarten, ihre Verknüpfung, Modusform und Wortstellung auf die Verstöße

gegen die Sprachrichtigkeit untersucht, die dem Zeitungs- und Kanzlei-Deutsch auf das Kerbholz zu schreiben sind. Neben Fehlern, die nur vereinzelt vorkommen und sich wider alles Sprachgefühl versündigen, stehen andere, die selbst aus den Werken unserer besten Schriftsteller geholt sind, und die wir gar nicht mehr als Flecken am Gewande unserer Sprache gewahr werden. Wenn Matthias uns auch nur ein wenig aus unserer Schreibsorglosigkeit aufrüttelte, er hätte genug erreicht; denn die Erkenntnis der Fehler ist ja die erste Stufe zur Besserung. Freilich manchmal ist Matthias, der Führer, selbst nicht frei von Fehlern. Seine eigenen Sätze sind nicht immer mustergültig gebaut. Man höre z. B. folgende (S. 118): „Es ist die Aufgabe des transitiven Verbs, zu bezeichnen, dass durch die Thätigkeit des Subjects ein Object durch die von jenem ausgeübte Handlung in den durch diese bezweckten Zustand versetzt wird, d. h. das Object, mit dem neben der activen Form: ‚ich habe ihn erkannt‘, ursprünglich das Particip wirklich in vollständige Formengleichheit gebracht worden ist (‚habêm inan irchantan‘), befindet sich in einem solchen Verhältnis stets in leidendem Zustande, und ein solcher Satz ‚Der Vater liebt sein Kind‘ (= Subj. + trans. Verb + Obj.) löst sich auf in Subj. + 1. Particip: Der liebende Vater und Obj. + 2. Particip: das geliebte Kind. Oder S. 141: „Zuletzt, ehe wir die Rection der Verhältniswörter gerecht geworden zu sein glauben dürfen, thut noch ein warnender Hinweis auf die gänzliche Rectionslosigkeit noth, in der sie selbst Schriftsteller, und zwar berufene wie unberufene, in Zeitungen zumal, auch Gelehrte, dazu Buchhändler und ihre Factoten, wie schon einmal bemerkt, erscheinen lassen, nämlich mit undeclinirten Formen daneben, in der Mehrzahl zumal, die ebensogut Nominative als Accusative sein können, aber schließlich nichts sind, als, schwarz auf weiß bestätigt, die Folge davon, dass das Gefühl für den Wert und die Schönheit unserer Casus abhanden kommt.“ Oder S. 355: „Außer der durch die beiden Hauptverba angegebenen Zeitstufe werden nicht weniger als acht andere in Participien angedeutet, die zu sieben jener vorangehen und eine ihr nachfolgen.“ Doch genug davon! Wir wollen es dem Verfasser nicht allzu streng anrechnen, dass er gern den Österreichern und Süddeutschen am Zeuge flickt und ihnen einmal sogar eine Form aufmutzt, die sie wol nicht gebrauchen. Wir wenigstens haben eine Form „vorwärtig“ statt „vordem“ noch nie in Österreich gelesen, geschweige gehört.

Trotz alledem bleibt das Buch ein gutes, ja ein wertvolles Buch. Ist seine Lectüre auch nicht so leicht, so bequem, so unterhaltend wie die Wustmanns, so ist es umso reicher an Beispielen und auch wissenschaftlich besser fundirt.

Neu erschienene Bücher.

Katalog der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig. I. Band. Leipzig, Commissionsverlag von Emil Gräfe. 144 S. 1 Mk.

Dr. Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Arnold Bergstraeßer. XII u. 255 S. 3 Mk.

Johannes Hecht, Die Wirklichkeit als Erzieherin. Grundlegende Vorarbeit für eine rationelle Lösung der socialen Frage. Leipzig, Commissionsverlag M. Oelsner. 136 S. 2 Mk.

D. Dr. O. Frick, Schulreden. Gera, Theodor Hofmann. 117 S. 1 Mk. 50 Pf.

Dr. Max Planck, Schulreden. Stuttgart, Carl Krabbe. 214 S. 2 Mk. 40 Pf.

Graf Franz Josef Kinsky, Pädagogische Schriften. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Wenzel Eymer, Gymnasial-Professor in Budweis. Mit zwei Bildnissen. Der Reinertrag ist für die Erzherzogin Maria Valerie-Stiftung bestimmt. Wien, L. W. Seidel & Sohn. 300 S. 2 fl. 50 kr.

Johann Gottfried Zeidler, Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder sogenandte Dorff-Schulmeister regieren. Mit einer Einleitung herausgegeben von Albert Richter. Leipzig, Richard Richter. 196 S. 1 Mk. 20 Pf.

August Hermann Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht. Mit einer Einleitung herausgegeben von Albert Richter. Leipzig, Richard Richter. 87 S. 80 Pf.

R. Heinemann, Die Organisation der Volksschulen. Untersuchungen und Vorschläge in Bezug auf Schulsysteme, Classen- und Abtheilungsstufen. Gera, Theodor Hofmann. 84 S. 1 Mk.

Hans Voss, Geschichte der Volksschule Mecklenburg-Schwerins. Schwerin, Bärensprung'sche Hofbuchdruckerei. 392 S.

Dr. Carl Andrae, Zur innern Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungs-Anstalten. Kaiserslautern, J. J. Tascher (A. Gerle). 192 S.

Ch. Müllener, Beiträge und Vorschläge zur Reorganisation der Lehrerbildung auf pädagogischer Grundlage. Bern, Schmid, Francke & Co. vorm. J. Dalp'sche Buchhandlung. 98 S.

Gust. Andr. Ressel, Handbuch zur Führung der Amtsgeschäfte der Schulleitungen an Volks- und Bürgerschulen. Wien, A. Pichler's Witwe & Sohn. 403 S. 2 fl. 70 kr.

E. Brinkmann, Über Individualitätsbilder (Schülercharakteristiken). Gotha, Emil Behrend. 48 S. 60 Pf.

J. J. Scheel, Allerlei Schülerurbilder. Federzeichnungen für Schul- und Kinderfreunde. Hamburg, Conrad Kloß. 132 S. Geb. 1 Mk.

Ernst Rudolph, Rathgeber bei der Berufswahl unserer Söhne in Bezug auf die gewerblichen Berufsarten und die Beamtenlaufbahn. Zweite vermehrte Auflage. Wittenberg, Herrosé. 180 S. 1 Mk. 80 Pf.

Theodor Krausbauer (Odo Twiehausen), Brosamen. Allerlei aus der Schulpraxis. 1. Bändchen. Halle a. d. S., Hermann Schroedel. 146 S. Geb. 2 Mk.

Josef Czerny, Führer durch den Elementarunterricht. Wiener-Neustadt, Carl Blumrich. 239 S. 1 fl. 80 kr.

Frühwirth, Fellner und **Ernst**, Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarclasse. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. Vierte, umgearbeitete Auflage. 217 S. 1 fl. 50 kr.

Brück und **Kendel**, Das erste Schuljahr. Eine methodische Behandlung sämmtlicher Unterrichtsfächer der Elementarclasse für katholische Lehrer und Lehrerinnen. Gera, Theodor Hofmann. 196 S.

J. Lutwitzi, Handbüchlein für den Anschauungsunterricht in der I. und II. Classe. Dritte verbesserte Aufl. Kaiserslautern, J. J. Tascher (A. Gerle). 88 S. 1 Mk. 20 Pf.

Anonym, Praktische Heimatkunde. Mit vier Kartenskizzen. Düsseldorf, L. Schwann. 84 S. 1 Mk. 60 Pf.

G. Voigt, Aus der Urkunde der Offenbarung. Evangelisches Religionsbuch, Band I. Schönebeck a. d. Elbe, R. Neumeister. 400 S. 5 Mk. 60 Pf.

Dr. Ernst Boesser und **Dr. Franz Lindner**, Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Classen höherer Lehranstalten. Berlin, Ernst Siegfried Mittler & Sohn. 506 S. 3 Mk. 50 Pf.

Karl Haehnel, Übersicht der deutschen Literaturgeschichte. Wien, Manz'sche k. u. k. Hof-Verlags- und Universitäts-Buchhandlung (Julius Klinkhardt & Co.). Zweite umgearbeitete Auflage. 90 S.

Martin Schödel, Lateinische Elementargrammatik für die drei unteren Gymnasialclassen und die entsprechenden Classen anderer höherer Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner. 170 S.

Dr. Moritz Spieß und **Professor Berlet**, Weltgeschichte in Biographien. Erster Kursus. Vierzehnte verbesserte Auflage. 344 S. 3 Karten. 3 Mk. Zweiter Kursus. Neunte verbesserte Auflage. 356 S. 3 Mk. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring'sche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer).

Franz Weihrich, Stammtafel zur Geschichte des Hauses Habsburg. Prag und Wien, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. Preis 1 fl. 20 kr. = 2 Mk.

Albert Ilg, Kunstgeschichtliche Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. I. Lieferung. 32 S. Verlag von F. Tempsky in Wien und Prag. Vollständig in 12 Lieferungen à 50 kr.

Dr. F. Imhoof-Blumer, Porträtköpfe auf römischen Münzen der Republik und der Kaiserzeit. Zweite verbesserte Ausgabe. Leipzig, B. G. Teubner. Mit 122 Bildnissen in Lichtdruck. 16 S. Text und 4 Tafeln.

Dr. J. Engelmann, Leitfaden bei dem Unterricht in der Handelsgeschichte für Handelslehranstalten und kaufmännische Fortbildungsschulen. Erlangen, Palm & Enke (Carl Enke). 261 S.

Dr. Th. Cicalek, **J. G. Rothaug** und **Dr. Karl Zehden**, Atlas für commercielle Lehranstalten, gezeichnet von Dr. Karl Peucker. Wien, Artaria & Co. 12 Karten. 1 fl. 20 kr.

Oskar Pache und **H. Walther**, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. I. Teil: Die Lehre vom Staate. 3. vermehrte und umgearbeitete Auflage. Leipzig, Feodor Reinboth. 170 S.

A. Sattler, Leitfaden der Geometrie für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen in drei Stufen. Erste Stufe: Geometrischer Anschauungsunterricht. 3. Aufl. Mit 65 Figuren. Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff. 56 S. 40 Pf.

Franz Schindler, Physik und Chemie für Bürgerschulen. Dritte Stufe. 3. Auflage. Prag und Wien, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. 120 S. 72 Abbildungen. Geh. 45 kr., geb. 60 kr.

A. Sattler, Kleine Naturlehre und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen. Braunschweig, Friedrich Vieweg und Sohn. 72 S. 127 Holzschnitte. 50 Pf.

Josef Bubenicek, Lehrbuch der Pflanzenkunde für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Prag und Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag. 195 S. 195 Abbildungen. Geh. 1 fl., geb. 1 fl. 25 kr.

Jos. Nießen, Naturgeschichtliche Lebens- und Charakterbilder für die Volksschule. Düsseldorf, L. Schwann. I. Theil: 50 S. 60 Pf. II. Theil: 91 S. 1 M. 40 Pf. III. Theil: 184 S. 2 Mk. 50 Pf.

G. Niepel, Wandbilder des niederen Thierreiches. Breslau, E. Morgenstern. 14 Blätter. 14 Mk.

Dr. Franz Kießling und **Egmont Pfalz**, Methodisches Handbuch für den gesammten naturwissenschaftlichen Unterricht in Volks- und höheren Mädchenschulen in sechs Cursen. Cursus VI. Der Mensch in Beziehung zur orga-

nischen und unorganischen Natur. 586 S. 5. u. 6. Cursus zus. 7 Mk. Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff.

Heinrich Vogel, Anthropologie und Gesundheitslehre. 8. Aufl. Leipzig, Ed. Peter's Verlag. 32 S. 18 Abbildungen. 20 Pf.

Otto Janke, Die Literatur der Schulhygiene. Kritischer Bericht. Gotha, Emil Behrend. 54 S. 60 Pf.

Dr. Carl Euler, Encyklopädisches Handbuch des gesammten Turnwesens und der verwandten Gebiete. I. und II. Heft à 60 Pf. Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Dr. med. Georg Müller, Die Widerstands-Gymnastik für Schule und Haus. Leipzig, C. L. Hirschfeld. 63 S. 50 Abbildungen. 1 Mk. 60 Pf.

Prof. U. Schoop, Der Zeichenunterricht zu Ende des neunzehnten Jahrhunderts. Zürich, Albert Müller. 143 S. 134 Figuren. 4 Mk.

Paul Stade, Ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Gotha, Emil Behrend. 23 S. 60 Pf.

Emil Franke, Das neue Universal-Monogramm. Zürich, Orell Füßli. Heft I. 4 Mk.

Josef Hiebsch, Methodik des Gesangunterrichts. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. Zweite umgearbeitete Auflage. 143 S. 80 kr.

A. Gräßner und **R. Kropf**, Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge für Männerchor. Halle a. S., Hermann Schroedel. 1 Mk. 80 Pf., geb. 2 Mk.

Friedrich Hesse und **Adalbert Schönlein**, Schulliederbuch. Heft II für Mittelclassen, Heft III für Oberclassen. Dessau, Paul Baumann.

Johann Helm, die Formen der musikalischen Composition. Erlangen und Leipzig, Andr. Deichert (G. Böhme). 3. Aufl. 128 S. 1 Mk. 80 Pf.

L. A. Zellner, Vorträge über Orgelbau. Wien, Pest, Leipzig, Hartlebens Verlag. 148 S. 65 Abbild. 3 Beilagen. Geh. 2 fl. 20 kr., geb. 3 fl.

Joseph Claybaugh Gordon, M.A., Ph. D., Notes and Observations upon the education of the deaf, with a revised index to education of deaf children. Volta bureau, Washington, D. C. CX and 88 pg.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Ein deutscher Kirchenfürst und die Schule.

Von Rector A. Gild-Kassel.

In einer Zeit, wo die Geistlichkeit die Schule wieder völlig unter ihre Herrschaft bringen möchte, um sie einseitig den kirchlichen Zwecken dienstbar zu machen, ruft man sich gern die Bestrebungen jener Männer des geistlichen Standes ins Bewusstsein zurück, die, beseelt vom wahren Geiste des Christenthums, sich der darniederliegenden Schule annahmen, damit die Jugend zum Wole der Menschheit und zur eigenen Glückseligkeit erzogen und gebildet werde. In der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts waren es besonders die Männer, die auf den erzbischöflichen und bischöflichen Stühlen saßen, die in die Finsternis, die über den Schulen katholischer Länder lag, ein kräftiges „Es werde Licht!" riefen. Liebe zum Volke, Verständnis für die Bedürfnisse des wirklichen Lebens, Duldsamkeit gegen Andersgläubige beseelte jene wahren Priester und erfüllte sie mit dem ernstlichen Willen, die verabsäumte Volkserziehung zu bessern. Nach dem Vorbilde des Abtes von Sagan, Ignaz von Felbiger, der im Jahre 1761 für den Saganschen Kreis eine neue Schulordnung aufstellte, reformirte in Deutschland zunächst der Prälat Benedict Marin im Jahre 1769 das Schulwesen des jetzt zu Württemberg gehörigen Reichsstifts Neresheim. Ihm folgte im Jahre 1773 das Kurfürstenthum Mainz unter der Regierung des Kurfürsten und Erzbischofs Emmerich Josef von Breidbach-Bürresheim. Fast zu gleicher Zeit begann in dem Hochstift Fulda der Fürstbischof Heinrich von Bibra (regierte von 1759 bis 1788) seine reformatorische Thätigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens. Mit der größten Umsicht begann er sein Werk. Im Jahre 1771 setzte er eine Behörde ein, die sich einzig mit der Verbesserung des Schulwesens beschäftigen sollte, die „hochfürstliche Schulcommission". Derselben gehörten an: Ermenald von Piesport, Domdechant, Weihbischof und Rector magnificus der Universität; Damian von Ritter, Domcapitular, vicarius generalis, Kanzler der Universität; Karl von Piesport, Domcapitular, Regierungspräsident und Superior des Convents; Hof- und Regierungsrath Joh. Eberh. Kayser, der Ver-

fasser der „Bauernphysik“. Der hervorragendste von ihnen war Karl von Piesport; seinem Einfluss und seiner Thätigkeit ist das meiste zu verdanken. Die erste Verfügung der Schulcommission erschien am 13. April 1771. Durch dieselbe wurde ein neues ABC, Buchstabir- und Lesebüchlein zum Gebrauche der fuldischen Schulen nach der für die katholischen Schlesier eingeführten Lehrart allgemein geboten und das Feilhalten und der Gebrauch der bisherigen ABC-Bücher untersagt. Im Jahre 1773 wurde Felbiger's Schrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“ an sämmtliche Lehrer und Geistliche vertheilt, um diese thunlichst für die bevorstehenden Reformen und über das, was demnächst von ihnen verlangt werden sollte, zu unterrichten, „denn die natürliche Ordnung einer standhaften Schulenverbesserung erfordert vor allem die umschaffende Hand an den Lehrern selbst“. Nachdem im Jahre 1774 die neue Lehrart auch in die mittlere und hohe Schule der Residenz eingeführt worden war, wurde zu Beginn des Jahres 1775 die neu eingerichtete niedere Schule für Knaben mit 3 Classen und 3 Lehrern eröffnet. In der Einleitung zu der am 3. Januar 1775 erlassenen Verordnung in Betreff der niederen Schulen in der Residenzstadt Fulda wendet sich der Fürstbischof an die Einwohner, Bürger und Insassen, um sie willig für die neue Einrichtung zu machen: Der Fürstbischof hat seine Sorgfalt auf die Erziehung der Jugend und eine bessere Schuleinrichtung gewandt, „weil nur hierin der Same eines blühenden Staates liegt, dessen Früchte eifrige Glieder der christlichen Kirche, brauchbare und emsige Bürger des Staates, gesittete und arbeitsame Unterthanen ihres Regenten und endlich Erben der unvergänglichen Glückseligkeit sind“.

Die Classen der Knabenschule wurden wegen der Menge der Schüler in Abtheilungen geschieden. Der Unterricht in den niederen und mittleren Schulen war unentgeltlich, damit niemand Grund habe, seine Kinder der Schule zu entziehen. Die Knaben sollen die niedere Schule vom 5.—13. Jahre besuchen. Eltern und Lehrer werden angewiesen, darauf zu achten, dass die Kinder stets reinlich, sauber und ordentlich zur Schule kommen. Insbesondere werden die Eltern, Vormünder etc. ermahnt, die Schulen den Kindern nicht verächtlich zu machen, sich dagegen mit den Schuleinrichtungen und Schulbüchern bekannt zu machen, um sich in genauer Übereinstimmung mit der Schule „zum glücklichen Endzweck der besten Zucht zu bestreben“. Durch gutes Vorbild, durch Ermahnung der Kinder zur Aufmerksamkeit in der Schule, durch Befragen derselben über das Gelernte,

durch Besuch der öffentlichen Prüfungen, dadurch, dass die Eltern den Kindern Ehrfurcht gegen ihre Lehrer einflößen und deren Anordnungen „als mit Liebe erfüllte Wolthaten zum wahren Besten ihrer Kinder aufnehmen“, erfüllen sie an ihrem Theile ihre Pflicht. Auch auf die häusliche Zucht und das Verhalten der Kinder auf der Straße etc. erstreckt sich die Verordnung, und es wird ein stilles und anständiges Betragen empfohlen, jedoch dürfen die Kinder sich außer der Stadt auf offenen Plätzen mit erlaubten und dem Körper zuträglichen Spielen an den Erholungstagen belustigen. In Bezug auf die häusliche Nachhilfe und Privatunterricht werden die Eltern darauf aufmerksam gemacht, dass es in ihrem und ihrer Kinder Interesse liege, wenn sie dafür nach vorheriger Besprechung mit den Schulaufsichtspersonen geprüfte Lehrkräfte annähmen. Die Schulbücher haben die Eltern zu kaufen, arme Kinder erhalten solche aus öffentlichen Mitteln.

Die erste (unterste) Classe der Stadtschule ist in drei Abtheilungen geschieden. Die dritte (obere) Abtheilung hat täglich von $^1/_2$ 8 bis $^1/_2$ 10 Uhr Unterricht und zwar im Lesen, im Schreiben, in der Zahlenkenntnis, in der Glaubenslehre und der Betrachtung der Erdkugel; die erste (unterste) Abtheilung hat täglich von 10—11 Uhr Unterricht und zwar im kleinen Katechismus und in der Buchstabenkenntnis; die zweite (mittlere) Abtheilung hat an vier Tagen (Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ist frei) von 2—4 Uhr Unterricht und zwar in der Glaubenslehre und biblischen Geschichte, im Lesen und in der Betrachtung der Erdkugel.

Die zweite (mittlere) Classe wird in 2 Abtheilungen getrennt unterrichtet, und zwar die untere Abtheilung in wöchentlich 14 Stunden in der Glaubenslehre und biblischen Geschichte (3 Stunden), in der deutschen Sprachkunst (3), im Rechnen (3), im Schreiben (3) und in der Erdbeschreibung und Landkartenkenntnis (2); die obere Abtheilung erhält 14 Stunden Unterricht, und zwar in der Glaubenslehre und biblischen Geschichte (2), in der deutschen Sprachkunst (3), im Rechnen (4), im Schreiben (3) und in der Erdbeschreibung und Landkartenkenntnis (2).

Die dritte (oberste) Classe ist in zwei Abtheilungen geschieden, wovon die erste (untere) wöchentlich 16 Stunden erhält, und zwar in der Glaubens- und Sittenlehre, auch biblischen Geschichte (2), in deutschen Aufsätzen (3), im Schönschreiben (3), in der Weltgeschichte (1), in der Naturgeschichte (2), in der Körperlehre (1), in der Anwendung der Körperlehre auf verschiedene Künste (1), in der Körperlehre

und deren Anwendung auf Stadt- und Landwirtschaft (1), in der Messkunst, im Zeichnen und in anderen mathematischen Kenntnissen (1), im Zeichnen und in Mechanik (1). Die zweite (obere) Abtheilung hat wöchentlich 12 Stunden, und zwar in der Glaubens- und Sittenlehre, auch geistlichen Geschichte (2), in deutschen Aufsätzen (2), im Schönschreiben (2), in der Welt- und Vaterlandsgeschichte (2), in der Naturgeschichte (2), in den mathematischen Kenntnissen und deren Anwendung (2).

In einer besonderen „Instruction an die Lehrer in den niederen Schulen der Residenzstadt“ werden diese eindringlich zum Studium des ihnen übergebenen Buches „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“ ermahnt und auf die hohe Verantwortlichkeit ihres Berufes hingewiesen. „Um den großen Endzweck des Unterrichtes, die Aufklärung des Verstandes, bei der verbesserten Schuleinrichtung desto sicherer zu erreichen, muss eine gute, den Seelenkräften der Kinder angemessene Methode beobachtet werden. Wir begnügen uns hier, diesen einzigen und bei der Erziehung höchst wichtigen Grundsatz anzuführen: Man gehe bei dem Unterrichte immer vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort, dies ist die Ordnung der Natur selbst, deren Gesetze man nicht vernachlässigen kann, ohne auf Abwege zu gerathen. Die Kenntnis der Kräfte des menschlichen Geistes, die durch den Lehrer entwickelt werden sollen, ist hier unentbehrlich. Die gute Methode erfordert Deutlichkeit, Ordnung, Gründlichkeit und Anmuth. Es sind Anstalten getroffen, nach welchen künftig ausführliche Vorlesungen über die Pädagogik und andere Wissenschaften werden gehalten werden, denen die Lehrer in den niederen Schulen noch eine Zeitlang beizuwohnen verpflichtet sind.

In Bezug auf die Disciplin fordert die Instruction, dass die Schule mit einem schicklichen Gebete begonnen, die Unterrichtsstunden und der Stundenplan genau eingehalten werden. „Wenn ein Lehrer Liebe zu seinen Kindern und überhaupt Beruf zu seinem Stande hat, so wird er die Augenblicke, die zur Bildung derselben bestimmt sind, nicht ungenutzt vorbeigehen lassen.“ „Die Strafen, im Falle Ausgelassenheit oder merkliche Trägheit dieselben erfordern, müssen die Besserung der Schuldigen zur Absicht haben. Ein Lehrer hüte sich sorgfältig vor den so unanständigen Ausbrüchen des Zornes; er lasse sich nur nicht merken, dass Rache oder die Befriedigung seines aufgebrachten Gemüthes die Ursache der Strafe sei. Grobe Scheltworte sind gar nicht an einem Lehrer zu ertragen.“ „Eine unvermeidliche

Correction mit Schlägen soll niemals als nach geendigter Schule vorgenommen werden.“ Die Lehrer sollen den Schülern ein sittsames Betragen auf den Straßen und eine anständige Aufführung zu Hause einschärfen, ihnen auch öfters die Regeln der Höflichkeit und einer feinen Lebensart erklären, sie durch Lobsprüche dazu ermuntern und überhaupt den Trieb einer wahren Ehre in ihnen erregen. Was die Lehrer selbst betrifft, so werden ihnen friedfertige Gesinnung gegeneinander, Übereinstimmung, gegenseitige Unterstützung ihres Ansehens empfohlen; sie sollen nicht Verachtung gegen andere, Beurtheilung ihres Betragens oder andere dergleichen „kleingeistige Unarten“ an sich blicken lassen. Jeder Lehrer soll eine Liste führen, in der Bemerkungen über die Sitten, den Schul- und Kirchenbesuch, die Fortschritte der Schüler eingetragen werden.

„Die besten Entwürfe werden entweder nicht ausgeführt oder fallen nach und nach wieder zusammen, wenn sie nicht auf allen Seiten unterstützt werden. Man hat das Erziehungswerk, einen Entwurf, an dessen Ausführung dem Gemeinwesen alles liegt, in den Gang gebracht. Aber die Einrichtung wird weder dauerhaft, noch die Ausübung fruchtbar sein, wenn es die Gemeinden nicht unterstützen. Werden wol die Kinder das lernen, was man von ihnen fordert, wenn sie nicht täglich in der Schule erscheinen? Man kennt die Nachsicht der Eltern in diesem Stücke. Und werden die Lehrer mit anhaltendem Eifer in den Schulen arbeiten, wenn sie das wenige, was ihre Unterhaltung ausmacht, nur kreuzerweise und nicht selten mit Unwillen bekommen? Auch dieses undankbare Betragen kennt man. Hindernisse, bei welchen eine guteingerichtete Schule nicht bestehen kann.“ Die hochfürstliche Schulcommission will alle Hindernisse, die der Erziehung entgegenstehen, auf die Seite schaffen und bestimmt deshalb, dass Gemeindeglieder als Schuldeputirte herangezogen werden, die den Geistlichen bei Überwachung des Lehrers, des Schulbesuchs unterstützen, vierteljährlich das Schulgeld einziehen und an das Amt einliefern, wo es der Lehrer empfängt. Durch eine Verfügung der Schulcommission vom 11. Mai 1778 wurde noch ein vierter Lehrer für Latein an der Knabenschule bestellt, damit auch die Kinder, welche später in die mittleren Schulen eintreten sollen, zum Besuch der niederen Schule angehalten werden können.

Den Unterricht der Mädchen vom 5.—10. Lebensjahre überließ man der Genossenschaft der „Englischen Fräulein“. Aus den für die Lehrer der Stadt Fulda eingerichteten Vorlesungen entwickelte sich eine sog. Muster- oder Normalschule für Lehrerbildung. Nach und

nach wurden alle im Amt befindlichen Lehrer aus kleinen Städten, Flecken, Kirchdörfern und Nebengemeinden nach Fulda berufen, um die nöthige Anleitung zu empfangen. Gleichzeitig mit diesen wurden auch die jungen Leute ausgebildet, die sich dem Lehrerberufe widmen wollten. Die ersteren wurden auf Staatskosten unterhalten, die letzteren mussten für ihren Unterhalt selbst aufkommen.

Die schon im Amte stehenden Lehrer waren zum Besuch der Lehrcurse so lange verpflichtet, bis sie in allen Lehrfächern das Zeugnis der Befähigung erlangt hatten. Die Prüfung der Schulamtscandidaten wurde so lange ausgesetzt, bis Stellen für sie frei wurden, damit sie sich nicht in der Hoffnung eines sicheren Schulamtes dem Müßiggang überließen. In der Musterschule wurde auch Musikunterricht ertheilt. Die Lehrart war die in dem Buche Felbigers dargestellte.

Nach diesen sorgfältigen Vorbereitungen erschien im Jahre 1781 weiter eine „Allgemeine Ordnung für die niederen Schulen des Bisthums und Fürstenthums Fulda.“ Wir können es uns nicht versagen, unseren Lesern die Einleitung zu derselben vollständig mitzutheilen: „Die vernünftige Erziehung der Jugend ist der wichtigste Dienst, den man dem menschlichen Geschlechte erweisen kann. Die Erziehung gibt dem Menschen den Wert. Durch sie werden die Fähigkeiten, die in dem Kinde unthätig liegen, entwickelt, durch sie wird es zu einem Menschen und zu ferneren vernünftigen Handlungen vorbereitet und geschickt gemacht, ohne sie bleibt es dem Thiere ähnlich und bringt seine Kenntnisse nicht weiter als ein Hottentot. Sie gibt und nimmt Tugend, Laster, Vorurtheile, je nachdem sie beschaffen ist. Dieses Geschäft legt die Natur des Ehestandes den Eltern zur ersten Pflicht auf; ihnen kommt zu, sowol für das Wachsthum und die Kräfte des zur Arbeit bestimmten Körpers, als für die Ausbildung der zur Ewigkeit geschaffenen Seele zu sorgen. Aber viele kennen diese Pflicht nicht, die meisten verstehen es nicht, sie auszuüben, andere werden hieran durch häufige Nahrungs- und Amtsgeschäfte gehindert, noch andere wollen gar nicht. Doch ist die Jugend für die Kirche und den Staat ein viel zu kostbarer Schatz, als dass sie so verwahrlost werden dürfte. Dem Staate musste daher allezeit daran gelegen sein, dass sie ordentlich erzogen werde. Die Bildung der Leibeskräfte überlässt er zwar den Eltern und bekümmert sich nicht weiter darum, aber für die Bildung des Geistes sorgt er in öffentlichen Schulen. Schon in den ersten Zeiten haben wir Spuren davon. Die weisesten Gesetzgeber des Alterthums fingen mit der Erziehung an und er-

richteten öffentliche Schulen, wenn sie ein Volk glücklich machen wollten. Durch dieses Mittel haben sie die Finsternisse vertrieben, die Wildheit verscheucht, die Sitten verfeinert und aus Haufen roher Menschen vernünftige Völker gebildet. Im Gegentheile sind aufgeklärte Völkerschaften in den ehemaligen Zustand ihrer Roheit zurückgesunken, da man die Erziehung vernachlässigt hat. Die Morgenländer liefern den traurigen Beweis. Hören wol diese Elternpflichten zu unseren Zeiten auf? Sind die Eltern sorgfältiger für die Erziehung? Oder ist die Glückseligkeit des Staates schon so gegründet und befestigt, dass wir die öffentlichen Schulen nicht nöthig haben? Keines von beiden. Öffentliche Schulen sind ein Bedürfnis, das immer dauern wird, solange Menschen als Kinder geboren werden, die keine entwickelten Fähigkeiten, sondern nur die Anlage dazu mitbringen. Diese Anstalten sind immer nöthig, wenn die Religion bestehen, wenn die Künste und Wissenschaften blühen, wenn der Staat durch nützliche Bürger erhalten und der Himmel mit würdigen Einwohnern soll bevölkert werden. Dieses hat unser gnädigster Bischof und Landesfürst schon vorlängst eingesehen, er, der seine Unterthanen als seine Kinder betrachtet und liebt, der nur für sie lebt und arbeitet, dass er sie alle glücklich mache, hat die Erziehung der Jugend sich zu einem besonderen Geschäfte gemacht, er hat dieses Geschäft zu einer öffentlichen Landesangelegenheit erhoben und arbeitet schon acht Jahre mit vereinigten Kräften der gnädigst angeordneten Commission, mit Männern, die Muth und Geschicklichkeit haben, an der Verbesserung und Herstellung der öffentlichen Schulen, dem Grunde, worauf die Landesglückseligkeit ruhet. Die aus dieser achtjährigen Bemühung und einer zweimaligen allgemeinen Schulvisitation erfolgte Erfahrung lässt einsehen, wie Schulen müssen eingerichtet sein, wenn sie den höchsten Absichten des Landesfürsten entsprechen sollen. Diese Erfahrung lässt die Gegenstände, die man lehren, und die Art und Weise, wie man sie lehren soll, und die Zeit beurtheilen, die man hierzu verwenden müsse, dass das allgemeine Wol nach der heutigen Beschaffenheit jeder besonderen Gattung von Bürgern befördert werde; diese Erfahrung hat auch alle Fehler, Übel und Krankheiten entdeckt, die sich über das ganze Schulwesen verbreitet hatten; eben diese Wahrnehmungen geben endlich die Heilungsart selbst an, wie man diesem Verderbnis entgegen arbeiten soll. Doch dass man die daher entstandenen Mittel nicht verkenne, für übel gewählt oder allenfalls für unkräftig halte, weil man die Ursachen nicht einsieht, so nimmt man keinen Anstand, zuvor die Übel selbst bekannt zu machen, dass man

auf ihre Wirkung um so sicherer schließen könne. Der Endzweck der niederen Schulen war zu unbestimmt. Durch die ehemaligen Lehrgegenstände wurde dieser Endzweck nicht erlangt. Die Lehrer waren in den Gegenständen entweder gar nicht oder doch nicht genug unterrichtet. Die Lehrart war nicht hinlänglich. Die Schulen waren schlecht eingerichtet in Rücksicht der Schulmäßigkeit der Kinder, der Eintheilung der Classen, der Schulzeit, der Lehrstunden, der Lehrgegenstände, der Fortschreitung. Verschiedene Hindernisse hemmten die Ausführung aller Entwürfe; die Lehrer hatten nicht Beistand genug. Es fehlte ihnen am Ansehen, an hinlänglicher Besoldung, an guteingerichteten Schul- und Wohnhäusern, an Aufsehen (sie waren sich selbst überlassen), an Belohnung und Aufmunterung. Diese Lasten von äußerlichen und innerlichen Mängeln und Krankheiten drückten unsere Schulen und hielten sie in Unthätigkeit gefesselt. Größtentheils sind sie schon hinweggenommen. Die gegenwärtige allgemeine Ordnung soll diesen siechen Körper von den übrigen Schwachheiten befreien, ihm neues Leben einflößen und dauerhafte Kräfte verschaffen. Sie wird es auch bewirken, wenn nur die Verordnungen als Gegenmittel nach der Vorschrift angewendet werden."

Über die Bestimmung der niederen Schulen spricht sich die „Allgemeine Schulordnung" folgendermaßen aus: „Gesunder Menschenverstand, gründliche Erkenntnis Gottes und der Religion, nützliche Kenntnisse und Wissenschaften, richtige Begriffe der Standespflichten und gute Sitten sind die Dinge, zu denen die Jugend muss angeführt werden." Die größere oder geringere Ausdehnung dessen, was in der Schule getrieben wird, hängt von der künftigen Lebensstellung ab, wodurch auch die Gliederung der Schule in niedere, mittlere und höhere bestimmt wird. Alle Kinder, auch diejenigen, welche später die mittleren Schulen besuchen sollen, müssen die niederen Schulen besuchen. Die Lehrgegenstände der niederen Schulen werden von dem künftigen Bedürfnis abhängig gemacht. In den Landschulen soll gelehrt werden: Glaubenslehre, biblische Geschichte, christliche Sittenlehre, Lesen, deutsche Sprachlehre, Briefschreiben, Schön- und Fertigschreiben, Rechnen, und zwar die vier Rechnungsarten, Dreisatz und wenigstens die Gesellschaftsrechnung, Anleitung zur Landwirtschaft, Erdbeschreibung, Vaterlandsgeschichte. Alle diese Dinge sollen sowol die Knaben als die Mädchen ohne Unterschied lernen. In den Schulen der Landstädte sollen alle Gegenstände wie in den Landschulen gelehrt werden. Doch sind die Kinder im Rechnen bis zur Quadratwurzel und Cubikwurzel zu bringen und sollen das Nöthigste und

Nützlichste aus der Naturgeschichte und Naturlehre, das Flächen- und Körperausmessen nebst den leichtesten Beweisen aus der Mathematik lernen. In den Schulen der Residenz soll, außer der Landwirtschaft, dasselbe, aber ausführlicher gelehrt werden und zwar bei der Erdbeschreibung die Staatengeschichte, bei der Naturgeschichte das Thier-, Mineral- und Pflanzenreich abgesondert, bei der Naturlehre die Vernunftlehre, Grundlehre, Körper-, Sitten- und Arzneilehre, das Recht der Natur, bei der Mathematik die Rechenkunst und zwar alle Gattungen, die Buchstabenrechnung ausgenommen, die Messkunst und Bewegungskunst mit allen nöthigen Beweisen, die bürgerliche und Wasserbaukunst, die Zeichenkunst. Die Mädchen in den Städten werden nach dem Plane der Landschulen unterrichtet, an Stelle der Landwirtschaft werden sie in Haushaltungskunde, im Nähen, Stricken und im Lesen guter Bücher unterwiesen.

Die Aufnahme der Kinder findet zweimal im Jahre, zu Ostern und Michaelis statt. Für die Kinder in den Städten dauert die Verpflichtung zum Besuch der Schule vom 5.—14., für die auf dem Lande vom 6.—14. Lebensjahre. Haben sie das 14. Jahr erreicht und sind noch nicht fähig genug, so bleiben sie noch schulpflichtig. Die Zahl der Schulclassen entspricht der Zahl der Lehrer. Die Classen werden in Abtheilungen geschieden, die voneinander getrennt unterrichtet werden. Damit die Kinder, die an einen anderen Ort zur Schule gehen, bei stürmischer und kalter Witterung einen Beistand haben, „auch sonst gegen Ausschweifungen gesichert werden“, soll sie täglich einer unter den Vätern abwechselnd zur Schule bringen und abends abholen.

Täglich wird fünf Stunden unterrichtet, Mittwoch Nachmittag ist frei, in den Landschulen ist im Sommer nur von 11—1 Uhr Schule. Schulfrei ist in Städten der Monat October, auf dem Lande 14 Tage in der Heuernte, 20 Tage in der Kornernte und an Orten, wo Wein gebaut wird, während der Dauer der Weinlese.

In den Schulen mit mehreren Lehrern wechseln die Lehrer alle Stunden in den Classen. Die Landschulen haben wöchentlich 27 Stunden, jeder Lehrer in den Landstädten hat ebenfalls wöchentlich 27 Stunden zu ertheilen. Die Lectionspläne sind genau vorgeschrieben und Abweichungen von denselben untersagt.

In einer besonderen Instruction für die Lehrer wird die Schulzucht aufs eingehendste abgehandelt. „Die Schulzucht, eine geschickte Anwendung der Mittel, wodurch junge Leute zu dem äußern Verhalten gewöhnt werden, das ihren jetzigen Umständen und ihrer künftigen

Bestimmung gemäß ist, bleibt mit der Lehrart, wenn sie fruchtbar sein soll, unzertrennlich.“ Jeder Schüler ist nach seiner Gemüthsart zu behandeln. Nicht die Furcht vor Strafe, sondern die Erkenntnis der Vortheile, die mit einem guten Betragen, und des Schadens, der mit dem Gegentheile verknüpft ist, eine gereinigte Ehrbegierde und die Ehrfurcht vor Gott und seinen Geboten soll die Handlungen bestimmen. Der Lehrer muss sich die Liebe und Hochachtung seiner Schüler verschaffen, wachsam sein, auf gute Ordnung halten und ein gutes Beispiel geben. Er muss die folgsamen Schüler anderen vorziehen und die ungehorsamen bestrafen. „Er vertritt die Stelle der Eltern, er liebe die Kinder auch also, wie es zärtliche Väter thun, und lasse sie es empfinden, dass er sie väterlich liebe. Jemehr sie bei der ersten elterlichen Erziehung sind vernachlässigt worden, desto eifriger sei er, die Lücken auszufüllen und den Abgang zu ersetzen. Er sehe auf das Alter; was bei den Erwachsenen Ausschweifung, Bosheit und Laster sein kann, ist bei den Kleinen oft Unwissenheit oder Leichtsinn.“ Er mache keinen Unterschied zwischen Kindern armer und reicher Leute, reize das jugendliche Herz mehr durch Ermunterung und Belohnung, als dass er es durch Bestrafung zwinge. Derbe Strafinstrumente, gefährliche und „knechtische“ Schläge, Haarreißen, Ohrenzwicken sind untersagt. „Nicht zu bestrafen sind die Fehler des Verstandes und Gedächtnisses, Unachtsamkeit, Flüchtigkeit und Schläfrigkeit, wenn sie in der Naturanlage des Kindes liegen und aus Übereilung und Unbesonnenheit, nicht aber aus Vorsatz und Muthwillen begangen werden.“ Auch soll der Lehrer stets überlegen, ob er oder die Eltern nicht Veranlassung zu den Unfertigkeiten der Kinder gegeben haben.

Besondere Schulgesetze, die monatlich den Kindern einzuschärfen sind, regeln deren Verhalten in der Kirche, in der Schule und außer derselben. Einige derselben sollen hier angeführt werden: „Beim Eintritt in die Schulstube nehmen die Knaben den Hut ab und grüßen den Lehrer freundlich. Die Mädchen machen nebst dem Gruße eine anständige Verbeugung.“ „Die Schüler müssen den Lehrer lieben, ihm alles Gute wünschen, von ihm alles Gute reden und denken, Fehler, die sie allenfalls von ihm sehen, anderen nicht offenbaren.“ „Keiner darf Strafen oder andere in der Schule begangene Fehler zu Hause anderen oder öffentlich erzählen.“

Für jede unentschuldigte oder nicht genügend entschuldigte Schulversäumnis haben Eltern in der Stadt 6 kr., auf dem Lande 3 kr. zu zahlen. Die Strafgelder werden zur Anschaffung von Büchern

und Heften für arme Schüler verwendet. Nach jeder Schulprüfung sollen sowol in Städten wie auf dem Lande Preise und Geschenke an Schüler ausgetheilt werden, die sich durch Frömmigkeit, Feinheit der Sitten, Fleiß, Folgsamkeit und an Kenntnissen und Wissen ausgezeichnet haben. Der Fürstbischof hat für diejenige Landschule, die sich als die beste erweist, einen Preis von 2 Louisd'or ausgesetzt, einen bekommt der Lehrer, den anderen die Schüler. Er stellt auch eine Vervielfachung und Erhöhung der Preise in Aussicht.

Um die Resultate des Schulunterrichts zu sichern und die aus der Schule entlassene männliche Jugend vor Ausschweifungen zu bewahren, wird bestimmt, dass die Jugend männlichen Geschlechts vom 14.—20. Lebensjahre auf allen Pfarreien, besonders die Lehrjungen und einheimischen Handwerksburschen in den Landstädten alle Sonntage sogleich nach der Christenlehre in der gewöhnlichen Schule zusammenkommen und sich vom Lehrer 1 $^1/_2$ Stunde lang unterrichten lassen, wo sie das Schönschreiben, Briefschreiben, Rechnen, Geschichte und Landwirtschaftskunde üben, auffrischen, im Gedächtnisse erhalten, zur Fertigkeit und Vollkommenheit bringen.

Die Lehrmittel sind von den Gemeinden zu beschaffen. Es werden gefordert: Naturaliencabinete, die wenigstens die Naturgaben des Fuldischen Landes enthalten, Globus, Landkarten, mathematische Instrumente, Modelle, 2 Tafeln, worauf die Buchstaben, Buchstabir- und Leseregeln gemalt sind, wenigstens eine schwarze Tafel, an welcher vorgeschrieben und gerechnet wird, die heilige Schrift etc. Die Lehrer sollen diese Stücke in gutem Stande erhalten und bei der jährlichen Visitation nach einem Verzeichnisse vorlegen.

Die Schulbücher werden von der Schulcommission herausgegeben. Es erschien 1771 eine Fibel, 1773 ein Katechismus, eine biblische Geschichte und eine Sittenlehre, 1778 ein Kirchengesangbuch. Beim Leseunterricht wurden gebraucht: Rochows „Kinderfreund“ und „Allgemeines Lesebuch für katholische Bürger und Landleute“, eingerichtet von einem katholischen Geistlichen in Franken. An der Hand des Lesebuches scheint auch der Unterricht in Naturgeschichte und Naturlehre ertheilt worden zu sein, denn für diese Gegenstände werden besondere Lehrbücher nicht genannt.

Die Schulordnung sucht auch den Lehrerstand in seinem Ansehen, in der Besoldung etc. zu erhöhen. Es heißt darin: „Keine Gemeinde kann, sei es unter welchem Vorwand es wolle, einen Lehrer annehmen noch weniger abschaffen. Der Rang oder die Ehrenstufe, deren sich die Schullehrer bei öffentlichen Feierlichkeiten bedienen können und

sollen, ist in den Landstädten unmittelbar nach den Magistratspersonen, auf dem Lande nach den Amtsschreibern. Die Pfarrer sollen die Lehrer nicht zu niederträchtigen Diensten gebrauchen. Die Lehrer sind nicht anzuhalten, den Messwein von anderen Orten abzuholen, dieses müssen die Kirchenvorsteher, Heiligenmeister besorgen, auch sollen sie in dem Orte den Messwein nicht aus dem Wirtshause, und während der Schulzeit nicht aus dem Pfarrhause abholen; dieses kann ein erwachsener Schulknabe thun. Weder sollen sich die Lehrer, sei es in ihren eigenen oder anderen Pfarreien in Wirtshäusern sehen lassen, noch bei öffentlichen Zechen erscheinen, am allerwenigsten aber mit dem Hute unter dem Arme die Zeche ausbieten oder ansagen, das Geld einsammeln und die Danksagung abstatten. Kein Lehrer darf bei öffentlichen Tänzen Musik machen. Alle, von denen man weiß, dass ihre mit den Gemeinden bis zur Gleichgiltigkeit oder gar zur Verachtung gekommene Bekanntschaft dem Ansehen und folglich dem Lehramte schädlich ist, sollen an andere Plätze gesetzt werden. Keiner soll in Zukunft ohne wichtige und dringende Ursache an dem Orte, wo er geboren ist oder seine Anverwandten hat, als Lehrer angestellt werden. Jene, die sich wirklich an solchen Orten befinden, sollen versetzt werden. Alle sollen sich besser als der gemeine Landmann und zwar gleichförmig in braunem oder grauem Tuche, schwarzen Beinkleidern und Strümpfen kleiden. Kein Lehrer soll sich ohne von der hochfürstlichen geistlichen Regierung erhaltenen Erlaubnis verheiraten. Von der Besoldung sagt die Schulordnung: „Täglich unter einem Haufen unerzogener Kinder mit Anstrengung der Sinne arbeiten, in einem steten Kampfe wider sich entgegenstellende Neigungen und Leidenschaften streiten und bei häufigen Anlässen zur Ungeduld Gegenwart und Heiterkeit des Geistes blicken lassen, macht den Lehrer stumpf und schier zu jedem anderen Geschäfte unfähig. Er sehnt sich nach Ruhe, da er die Tageslast getragen hat. Wer wird sie ihm missgönnen? Aber jetzt sieht er eine schmachtende Familie um sich her, die Brot fordert; er selbst kann seine geschwächten Kräfte nicht ersetzen. Dieses dringt in seine Seele und durchfrisst sein mattes Herz. Seine Arbeit oder vielmehr seine Marter fängt aufs neue an, und weil er das, was zu seiner Leibesnahrung und Nothdurft gehört, sich nicht verschaffen kann, verwendet er einen Theil der Schulzeit hierzu, hält sich an seine Mitbürger, die ihn für sein Verdienst darben lassen, schadlos und macht das Schulgeschäft zu einer Nebensache. So betrügt der Lehrer den Vater und der Vater seine Kinder. Dieser ist zwar sorgfältig genug, seinen Nachkommen Schätze

zu sammeln, aber auch geizig genug, nichts auf die Bildung ihres Verstandes und Herzens zu verwenden. Weit gefehlt, dass hierdurch das bleibende Glück der Kinder gegründet werde. Es wird zerstört, da sie weiter nichts lernen, als das väterliche Gut zu verzehren. Man hat schon alle Quellen geöffnet, aus denen man der Dürftigkeit der Lehrer etwas zufließen lassen kann, dass sie in den Stand gesetzt werden, ohne diese Hindernisse ihr Amt gehörig zu besorgen. Wo diese Quellen nicht ergiebig genug sind, bleibt die Ergänzung des Gehaltes allemal eine Schuldigkeit der Gemeinde."

„Die Schullehrerbesoldung ist sehr verschieden; es ist auch nicht die Absicht zu bestimmen, was jeder bedürfe oder haben soll; nur das geringste Gehalt, unter welchem Ansatz keine Schulbedienung sein soll, wird hier festgesetzt. Demnach sollen die Lehrer der Residenzstadt Fulda nicht unter 250 Gulden, in den Landstädten nicht unter 200 Gulden, auf den Landpfarreien nicht unter 150 Gulden, auf den eigentlichen Filialen nicht unter 100 Gulden und auf den Nebenschulen nicht unter 75 Gulden an barem Gelde oder Geldeswert haben." Außerdem wurden den Lehrern noch die erheblichsten Emolumente anderer Art zugesichert. Wer die anderwärtigen traurigen Gehaltsverhältnisse der Lehrer in Betracht zieht, wird das außerordentliche Interesse, welches Heinrich von Bibra am Volksschulwesen nahm, auch hieraus erkennen. Auch für bessere Wohn- und Schulräume sorgte die Schulordnung. Sie bestimmte: „Wo eine Schule ist, soll auch ein Schulhaus sein. Bei jedem Schulhause sollen wenigstens eine abgesonderte Schulstube, eine Stube zur Wohnung des Lehrers, eine Kammer für die Kinder, Küche, Keller, Stall für einige Stücke Vieh, nöthiges Behältnis für Futter und Stroh und ein Abtritt mit einer Thüre in oder an dem Hause sein. So viele Lehrer bei einer Schule sind, so viele abgesonderte Schulstuben sollen auch sein. Die Schulstuben sollen unbewohnt, von Betten, Webstühlen, Hobelbänken und anderem Hausgeräthe frei, hingegen mit Bänken, die zugleich zum Schreiben eingerichtet sind, mit einem etwas erhöhten Tisch für die Lehrer, dass er die Kinder in der ganzen Schule übersehen könne, mit den nöthigen Tafeln, einem zu verschließenden Schranke zu den Schulbüchern und anderen Erfordernissen versehen sein. Die Schul- und Wohnstube, obschon sie ein Ofen heizt, sollen keine gemeinschaftliche Thüre, sondern jede ihre eigene haben, dass weder die Schüler durch das Wohnzimmer, noch der Lehrer und die Seinigen durch die Schulstube gehen dürfen."

Neu- und Verbesserungsbauten mussten ungesäumt vorgenommen

werden, das nöthige Bauholz wurde erforderlichen Falles aus den hochfürstlichen Waldungen abgegeben.

Die technische Aufsicht über die Land- und Stadtschulen war den Geistlichen übertragen, diejenige über die Schulen der Residenz dem Director der Normalschule. Letzterer sollte jährlich, wenigstens alle zwei Jahre sämmtliche übrigen Schulen besuchen. Den öffentlichen Prüfungen sollen in der Residenz die Mitglieder der Schulcommission, andere obrigkeitliche, hohe und niedere Standespersonen, auf dem Lande die Pfarrer, die Beamten, Schuldeputirte, Schultheißen u. a. Gemeindevorsteher und von den Eltern, wer will, beiwohnen. Die Lehrer prüfen ihre Schüler selbst, doch ist es jedem erlaubt, und man sieht es gerne, Fragen an sie zu thun, wenn sie nur nach ihren Lehrbüchern eingerichtet sind und ihren Fassungs- und Erfahrungskreis nicht überschreiten. Der Director soll wenigstens den Tag zuvor seine Ankunft bekannt machen.

Nicht nur auf das christliche Schulwesen erstreckte sich die Fürsorge des Fürstbischofs, sondern in gleicher Weise lag ihm das Wol seiner Unterthanen ohne Unterschied des Glaubens am Herzen. So war er auch bestrebt, das sehr im Argen liegende Schulwesen der Israeliten zu heben und zu fördern. Er erließ zu diesem Zwecke am 20. December 1784 auch eine Verordnung für die „jüdische Lehrschule" seiner Residenz. Es heißt darin: „Bei der Einrichtung der christlichen Schulen hat auch für den Unterricht der jüdischen Kinder gesorgt werden müssen. Der Jude soll nicht mehr wie zuvor von Hauslehrern mit so großem Kostenaufwande, nicht mehr von herumziehenden, unbekannten, oft für den Staat gefährlichen Fremdlingen, nicht mehr ohne Aufsicht, nicht mehr blos als Jude im hebräisch Lesen und Schreiben, sondern in einer öffentlichen Schule, von geprüften Lehrern und nach der verbesserten Lehrart seiner Bestimmung gemäß so unterrichtet werden, dass er dereinst sich und dem Staate, in welchem er geschützt wird, nützlich sein kann." Es wurde verfügt, dass die Judenschaft der Residenz eine öffentliche Schule unterhalte, die alle Judenkinder zu besuchen haben, Hauslehrer werden nicht mehr geduldet. An der Schule sollen zwei Lehrer wirken, das Gehalt wird auf 250 Gulden nebst zwei Klafter Buchenscheitholz festgesetzt. Über das Ansehen der Lehrer sagt die Verordnung: „Die Juden sind kraft ihres Gesetzes schuldig, die Gelehrten besonders zu ehren; was für besondere Ehren also immer den Gelehrten nach den jüdischen Gesetzen oder Gewohnheiten gebüren, diese sollen den Lehrern erwiesen, was für Ehrenstufen jene zu ersteigen berechtigt

sind, sollen ihnen von allen an allen Orten eingeräumt werden.“ Das ist der Geist eines Lessing, der in seinem „Nathan den Weisen“ dem Bekenner jeder Religion und Confession zuruft: „Es eifre jeder seiner unbestochenen, von Vorurtheilen freien Liebe nach! Es strebe jeder von euch um die Wette, die Kraft des Steines in seinem Ring an den Tag zu legen, komme dieser Kraft mit Sanftmuth, mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wolthun, mit innigster Ergebenheit in Gott zu Hilfe.“ Wie muthen jeden die Bestimmungen aus den vorstehenden Verordnungen über die niederen Schulen an, aus einem wie warm und edel fühlenden Herzen sind sie hervorgegangen! „In ihnen sprach sich im Gegensatz zu der bis dahin im Katholicismus gepflegten mönchisch- und jesuitisch-hierarchischen Cultur, wenn auch vielleicht auf eine einseitige Weise, jener echte Geist des Christenthums aus, der anstatt an die Verherrlichung der Autorität des Papstthums und der Hierarchie der äußeren Kircheninstitute zu denken, sich auf das zu richten suchte, was dem christlichen Volke noth that, damit es christlich und gottselig erzogen werde“ (Heppe). Am 21. Juli 1773 hatte Papst Clemens XIV. den Jesuitenorden aufgehoben, und alsbald kam dieser Geist in der katholischen Welt zur Geltung. Die Vertreter dieser Richtung, aufgeklärt, duldsam, wolwollend, richteten naturgemäß ihren Blick auf den Volksunterricht, den sie im Sinne der obgekennzeichneten Verordnungen gestalteten. Aber über die kaum aufgegangene Saat ging der Dreschwagen der Napoleonischen Kriege und hinderte ihre Entwickelung; die hochgespannte Begeisterung der Schöpfer der Schulverbesserung scheiterte an der hartnäckigen Gleichgiltigkeit und Stumpfheit, und mit der Restitution des Jesuitenordens im Jahre 1814 erhielt in der katholischen Welt wieder die einer Volksbildung nach dem Sinne des Benedictiners Heinrich von Bibra feindliche Richtung die Oberhand.

Ein praktischer Vorschlag zur Vermeidung von Übelständen bei Revisionen und Prüfungen.

Von Director A. Goerth-Insterburg.

Die Ankündigung einer Revision pflegt alle, selbst die pflichttreuesten Lehrer und Lehrerinnen, in Aufregung zu versetzen; die Erinnerung an stattgefundene Revisionen und Prüfungen gewährt sehr selten Befriedigung, pflegt im Gegentheil sich in den meisten Fällen mit unangenehmen Gefühlen, gar oft mit peinigenden Phantasiebildern zu verbinden. So weit meine Erfahrung reicht, gelangen tüchtige und charakterfeste Lehrer infolge der mit solchen Revisionen und Prüfungen verbundenen Übelstände allmählich zu der Lebensweisheit, sich gegen alle Urtheile über ihre Amtsthätigkeit, mögen dieselben von amtlich angestellten Revisoren oder aus dem Publicum stammen, durchaus gleichgiltig zu verhalten und dabei zu sprechen: „Lass die Leute schwatzen! Ich weiß, wer ich bin und was ich leiste!“

Aber solcher Lebensweisheit sind nur Männer fähig, und wieviel bittere Erfahrungen müssen überwunden werden, ehe man zu derselben gelangt! Solch ein Mann muss ja lernen, auf jede Anerkennung zu verzichten und sein Glück lediglich in sich selbst zu finden. Vielleicht gibt es ein Mittel, auch schwächeren Seelen zu helfen, die Übelstände bei Revisionen und Prüfungen auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken, für tüchtiges Arbeiten die nöthige Anerkennung zu verschaffen und manch einen Lehrer, der nie mit einer Revision zufrieden und stets geneigt ist, sich mit wirklich beeinträchtigten und ungerecht behandelten Männern auf gleiche Stufe zu stellen, vor eitler und hochmüthiger Selbstüberschätzung zu bewahren. Die Sache ist gewiss wichtig und unseres ernsten Nachdenkens wert; denn wir wissen sehr gut, dass unsere gerechte Forderung, jeder Revisor solle ein tüchtiger Fachmann, solle in unserer Kunst, der Lehrkunst, selbst ein Meister sein, gegenwärtig nicht erfüllt werden kann. Die amtlichen Revisionen werden zum großen Theil von Männern vollzogen, die sich in unserer praktischen Lehrkunst nicht genügend

und sorgsam ausgebildet haben, so dass sie nur als Dilettanten bezeichnet werden dürfen.*) Da sie selbst bei der wolwollendsten Absicht nur zu leicht in den Fehler fallen können, ihr Urtheil falsch oder einseitig abzugeben, so müssen wir auf Mittel sinnen, ihnen die Revisionen zu erleichtern, und den Weg zu einem richtigen Urtheil zu ebnen. Solch ein Mittel kann für beide Parteien höchst ersprießlich sein. Mit dem bloßen Schelten, Raisonniren, Gekränktsein und Hoffen auf eine Besserung der Verhältnisse von oben herab kommen wir keinen Schritt weiter: wir müssen selbst Hand ans Werk legen.

Versetzen wir uns in die Lage eines Revisors.

Er soll in der ihm fremden Schule das Wissen und Können der Schüler, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten prüfen und zugleich beurtheilen, in welcher Weise der Lehrer resp. die Lehrerin gearbeitet hat. Je nach dem Ausfall dieser Prüfung soll er über die einzelnen Lehrkräfte, sowie über die ganze Anstalt höheren Orts sein Urtheil abgeben.

Den zweiten Theil dieser Aufgabe vermag ein nur dilettantisch gebildeter Revisor nicht zu lösen. Wenn er beurtheilen soll, in welcher Weise ein Lehrer seine Hauptkunst, die Fragekunst, handhabt, muss er selbst sich in derselben tüchtig ausgebildet, muss jahrelang als ein tüchtiger Fachmann gearbeitet haben. Mit der Theorie allein ist da nichts anzufangen. Außerdem genügt es dazu wahrlich nicht, den Lehrer eine oder wenige kurze Probelectionen halten zu lassen. Man kann daraus höchstens erkennen, ob man einen noch ganz ungelenken Anfänger oder einen Mann vor sich hat, dem in dieser Hinsicht Vernachlässigung, Unbeholfenheit und Unklarheit im Denken und Sprechen, Unbrauchbarkeit vorgeworfen werden darf. Selbst ein Fachmann wird darum häufige Revisionen, verbunden mit Hospitiren in verschiedenen Stunden brauchen, um einen tüchtigen Lehrer nach dieser einen Seite hin richtig abschätzen zu lernen. Der Lehrer darf ferner verlangen, dass der Revisor genau kennen lerne, wie er bei seinem Unterrichte neue Begriffe beibringt, unklare, die ihm von den Kindern entgegengebracht werden, richtig klärt, hohle, die nur als Worte im Gedächtnisse liegen, mit Inhalt füllt, und wie er versteht, in allen Stunden, selbst beim Religionsunterrichte, anschaulich zu unterrichten. Er darf ferner verlangen, dass der Revisor kennen lerne, wie er in den Stunden die geistige Zucht zu handhaben, die Kinder je nach ihrer

*) In manchen anderen deutschen Staaten, z. B. in Sachsen, ebenso in Österreich, steht es in dem berührten Punkte besser. D. R.

Individualität zu behandeln, interessant, geistvoll und geistbildend zu lehren versteht. Alle diese Forderungen kann ein Dilettant im Schulfache garnicht erfüllen, ein Fachmann nur nach längerer, sorgfältiger Prüfung und Beobachtung. Ein richtiges Urtheil wird darum in Bezug auf alle die hier genannten Forderungen nur ein tüchtiger Schuldirigent abgeben können, der mit seinen Collegen jahrelang zusammen gelebt und gewirkt und mit ihnen täglich in lebendigem Verkehr gestanden hat; nächst ihm ein tüchtiger fachgemäß vorgebildeter Revisor, wenn er sich eines ähnlichen lebendigen Verkehrs mit den einzelnen Lehrern befleißigt.

Man sieht: in Bezug auf die Beurtheilung unseres wahren Wertes als Lehrer sind wir größtentheils auf uns selbst angewiesen, da denselben nur wenige Personen unserer nächsten Umgebung und dabei nur tüchtige Fachmänner richtig abzuschätzen vermögen. Es dürfte kein Mittel geben, fremden Revisoren, die uns nur selten besuchen, darüber volle Klarheit zu verschaffen.

Anders liegt die Sache, wenn es sich darum handelt, die positiven Kenntnisse und die Fertigkeiten zu prüfen, welche die Schüler durch unsern Unterricht erlangt haben.

Auch hierbei haben fremde Revisoren einen schlimmen Stand. In Bezug auf Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen und auch Rechnen ist es nicht schwer, ein richtiges Urtheil zu fällen. Im Rechnen entscheidet die Sicherheit, mit der Aufgaben auf der Tafel und im Kopfe gelöst werden. Über die Forderungen, welche an die einzelnen Classen gestellt werden dürfen, gibt der Lehrplan resp. das Stoffverzeichnis genügende Auskunft. Es pflegt auch hierbei selten eine Klage über falsche Beurtheilung laut zu werden.

Auch in Bezug auf deutsche Grammatik und fremde Sprachen können Revisoren leicht zur rechten Einsicht gelangen, selbst wenn sie nicht Fachleute sind. Für den Sprachunterricht sind im Lehrplane aus den sorgsam ausgearbeiteten Schulbüchern eine bestimmte Anzahl von Lectionen mit Regeln und Vocabeln vorgeschrieben. Wenn der Revisor mit dem Lehrbuche in der Hand prüft und Extemporalien dictirt, durch welche sich die Fertigkeit in Anwendung der Regeln, Vocabeln und der Formenlehre ergibt, so kann er nicht leicht irren. Durch einige Übung wird jeder unschwer zu der rechten Einsicht gelangen, um seine Anforderungen für das Wissen und Können in den verschiedenen Altersstufen nicht zu hoch zu schrauben.

Aber einen schweren Stand haben die Revisoren bei den Prüfungen in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte (Botanik und

Zoologie) Physik, Literatur- und Kirchengeschichte, wol auch in Religion. Der Lehrplan, sowie das Stoffverzeichnis geben für alle diese Fächer das Material, welches durchgearbeitet werden soll, nur in großen Umrissen. Die Auswahl des Lehrstoffes aus diesen großen Gebieten muss dem Ermessen des Lehrers überlassen werden. Selbst ein Fachmann kommt darum auf diesen Gebieten bei seinen Prüfungen mit den Lehrern leicht in Conflict. Er fragt nach Dingen und Thatsachen, die seiner Ansicht nach durchaus gewusst werden sollten: der Lehrer behauptet dagegen, er lege Hauptgewicht auf andere Kenntnisse und klagt über ungerechte Anforderungen.

Ich meine, es gibt ein einfaches Mittel solchen Conflicten vorzubeugen und dem Revisor zugleich sein Amt zu erleichtern. Man prüfe Folgendes:

Gewöhnlich pflegt der Lehrer in den genannten Disciplinen in folgender Weise zu unterrichten. Er dictirt Anhaltspunkte, kurze Inhaltsangaben dessen, was er in einer Stunde neu durcharbeiten will (am Anfange oder am Schlusse der Lehrstunde) und schreibt Namen und Jahreszahlen etc. dabei an die Wandtafel. Durch diese kurzen Vermerke haben die Schüler oder Schülerinnen die nöthigen Mittel erhalten, sich zur Wiederholung für die nächste Stunde zu präpariren. Nach einer bestimmten Zeit, mindestens am Ende jedes Vierteljahres wird eine Generalwiederholung angestellt. Gewöhnlich pflegt man dabei auf jene früher dictirten Anhaltspunkte und Inhaltsangaben zurückzugreifen. Ich meine, hierbei könnte man sorgfältiger zu Werke gehen. Man dictire eine bestimmte Anzahl von Fragen oder Aufgaben zur Beantwortung und fordere dabei nur das, was gute und mittelmäßige Schüler und Schülerinnen **unserer eignen Ansicht nach** durchaus sicher wissen müssen, falls der Unterricht sich wirklich fruchtbringend erweisen und uns selbst für unsere Arbeit die rechte Befriedigung gewähren soll. Möglich, dass viele Lehrer bereits so verfahren. Aber gewöhnlich pflegt man bei solchen Wiederholungen die Zöglinge auf die Hilfsbücher oder ihre Hefte zu verweisen und die Aufgaben zur Wiederholung und Präparation für eine bestimmte Stunde zu allgemein zu stellen. Dies ist ein Übelstand; denn die Schüler kennen in diesem Falle ihre Aufgabe nicht genau; die besseren quälen sich mit Arbeiten ab, ohne die Befriedigung zu haben, gut präparirt zur Stunde zu kommen; die schlechteren thun nichts und überlassen den Erfolg dem Schicksal. Bei solchen bestimmt und in genügender Anzahl gestellten Fragen und Aufgaben kann ein guter Erfolg nicht ausbleiben. Fallen

die Antworten überhaupt mangelhaft aus, so muss der Lehrer statt zu wiederholen aufs neue lehren und ersieht daraus, dass er zu schnell vorwärts gegangen ist.

Man lasse diese Wiederholungsfragen und Aufgaben das Jahr hindurch in ein besonderes Heft eintragen und verpflichte die Schüler, das Heft während ihrer ganzen Schulzeit beim Aufsteigen von Classe zu Classe zu behalten und in jeder neuen Classe durch die in derselben gestellten Wiederholungsfragen und Aufgaben zu vermehren. Solch ein Heft ersetzt fast alle Hilfsbücher und erweist sich in jeder Hinsicht als sehr nützlich.

Gewöhnlich hört man die Lehrer oder Lehrerinnen, welche in einer der höheren Classen den Unterricht in einer von diesen Disciplinen übernehmen, darüber klagen, dass sie bei der Wiederholung, die am Anfange des neuen Cursus angestellt werden soll, zu mangelhaftes Wissen vorgefunden haben und deshalb statt zu Wiederholungen, zu neuen Vorträgen gezwungen seien. Diesem Übelstande kann durch solche Hefte, die man von Classe zu Classe behält und vergrößert, vorgebeugt werden.

Es liegt auf der Hand, dass sich jeder Lehrer durch das Vorzeigen solcher Hefte jedem Revisor gegenüber vollständig sichern kann und demselben seine Prüfung wesentlich erleichtert. Jeder dieser Herren ist sehr froh, wenn ihm die Mühe erspart wird, in dem Stoff herumzusuchen und Fragen zu stellen. Sobald der Lehrer auf ein derartiges Heft hinweisen und sagen kann: „Hier ist die Quintessenz meines Unterrichtes verzeichnet; diese Fragen müssen die Kinder beantworten, über diese Angaben müssen sie Auskunft geben können“: so wird der Revisor mit Freude solch ein Heft in die Hand nehmen und seine Prüfung zunächst an das dort Gebotene anlehnen. Es bleibt ihm dabei ja die volle Freiheit, sich durch Nebenfragen zu überzeugen, in welcher Weise der Stoff verarbeitet und wie derselbe von den Kindern aufgefasst worden ist.

Hier mögen zur Probe Fragen und Aufgaben folgen, wie sie in den Heften der Schüler nach Beendigung des Unterrichts in Zoologie stehen können.

Hauptunterschiede im Bau der Rückgrat- oder Wirbelthiere, der Schleim- oder Weichthiere.

Die Affen haben Arme und Beine; warum heißen sie Vierhänder?

Warum muss die Fledermaus ihre Beute, die Nachtschmetterlinge, mit dem Maule fangen? Wie verfährt sie, um die gefangene Beute zu verzehren? In welcher Stellung schläft sie?

Wie ist zu erklären, dass der Igel und andere Thiere 4 Monate und darüber ohne Nahrung zu sich zu nehmen, im Winterschlaf zubringen können?

Woran erkennt man, dass Maulwurf und Spitzmaus nicht Pflanzenfresser, sondern Fleischfresser sind? Beschreibung eines Maulwurfs-, Dachs-, Fuchsbaus.

Woher kommt's, dass alle Katzen stets sehr spitze, alle Hunde stumpfe Krallen an den Zehen haben?

Welche Wieselarten liefern uns Pelzwerk? Woher stammen die schwarzen Flecken im Hermelinkragen der alten Fürsten?

Beschreibung eines Hufes der Einhufer. Der Magen der Wiederkäuer; das Wiederkäuen.

In welcher Weise (und in welcher Zeit) wächst aus dem Kopfe des Hirsches das Geweih nach dem Abwerfen der Stangen? Die Kümmerer. Was heißt: Hirsch und Reh fegen die Geweihe?

Diese Probe wird genügen. Noch eine andere aus dem geographischen Unterricht.

Gestalt, Größe, Lage von Afrika. Die vorgeführten Afrikaforscher. Die Meereseinschnitte, die Kais. Die Gebirge, Seen, Flüsse. Die Städte an den Flüssen, die Hochländer. Die Wüsten und großen Oasen. Die Namen der Küstenstriche, Städte, Ortschaften an der Nord-, Ost-, Süd-, Westküste.

Die französischen, spanischen, portugiesischen, englischen, deutschen Besitzungen.

Rassen und Völker.

Erklärung der Ausdrücke: Halfagras, Tell, Schotts, Pyramiden, Samum, Chamsin, Sudan, Nubien, Fellahs, Kopten, Mauren, Beduinen, Suaheli, Booers, Karoo, Negus-Negesti.

Auch diese Probe wird genügen.

Diese Idee, die wir hier für unsere Anstalt als praktisch sehr brauchbar erprobt haben, ließe sich meiner Ansicht nach auch bei den Staatsprüfungen für Lehrerinnen trefflich verwenden. Die Übelstände, welche solch ein Examen mit sich bringt, bei dem 30 bis 40 junge Mädchen — früher sogar 70 — geprüft und mit amtlich gestempelten, für alle Zeit gültigen Zeugnissen versehen werden sollen, in denen für die einzelnen Wissenschaften das Maß ihres Wissens und Könnens festgestellt wird, sind von mir schon vor Jahren im „Pædagogium“ eingehend beleuchtet worden.*) Es handelt sich hier-

*) Sollte man's glauben, dass diese wahrheitsgetreue Darstellung, die niemand bestreiten konnte, mir Hass und Verfolgung eingebracht hat?

bei nicht um die Prüfungen, welche vom Dirigenten und den Lehrern der Anstalt unter Vorsitz des Kgl. Provinzial-Schulraths vollzogen werden, sondern um solche, bei denen Schülerinnen verschiedener Hilfsseminare gemeinsam vor den ihnen **ganz fremden** Examinatoren solch eine für ihre Zukunft entscheidende Prüfung ablegen müssen. Solch ein Examen findet hier in Ostpreußen jahraus jahrein in Königsberg i. Pr. statt.

Um zu beweisen, dass die folgenden Vorschläge lediglich aus dem Bestreben hervorgehen, den jungen Mädchen, die sich zu solch einem Examen melden, die Vorbereitung und die Prüfung zu erleichtern, sei hier ein Wort von dem berühmten Gelehrten, dem Oxforder Professor Max Müller, angeführt. Derselbe sagt wörtlich: „Die Prüfungen ganz in die Hände von Fremden geben, heißt, dieselben in Lotterien verwandeln, und erzieht eine Art von Schlauheit, Gewitztheit bei Lehrern und Schülern, welche der Unredlichkeit nahe verwandt ist. Ein Examinator kann ausfindig machen, was ein Schüler nicht weiß; aber es wird ihm schwer fallen, alles herauszufinden, was er wirklich weiß.*) Und sollte es ihm auch gelingen zu ergründen, wieviel der Schüler weiß, so wird er doch niemals erfahren, wie er es weiß. Über diesen letzten Punkt ist die Ansicht des Lehrers, welcher den Schüler jahrelang beobachtet hat, unumgänglich nothwendig im Interesse des Examinators, im Interesse der Schüler und im Interesse ihrer Lehrer."

Diese Bemerkungen sind so richtig, dass kein verständiger Lehrer auch nur im mindesten daran rütteln wird. Aber sie müssen, solange solche Staatsprüfungen bestehen, unbeachtet bleiben, weil die vom Staate berufenen fremden Examinatoren ihre Thätigkeit doch nicht selbst in den Schatten stellen werden und bei Beachtung des Urtheils von diesem oder jenem Lehrer, der ihre Prüflinge vorbereitet hat, leicht in den Verdacht kommen könnten, dass sie einzelne ihnen vielleicht bekannte Persönlichkeiten bevorzugen und andere dagegen zurücksetzen.

Da die Verhältnisse einmal so liegen, dürfte ein Mittel, diesen Herren das Prüfen und Feststellen des Wissens und Könnens ihrer Prüflinge zu erleichtern und zugleich die letzteren gegen Fehlgriffe soviel wie möglich zu sichern, doch allseitig willkommen sein.

Vergessen wir nicht: solch ein Examinator hat einen sehr

*) Namentlich in der kurzen Zeit von 10—15 Minuten, die bei solchen Lehrerinnenprüfungen für jedes junge Mädchen für jede einzelne Wissenschaft genügen muss.

schweren Stand und ist wahrlich nicht zu beneiden. Nehmen wir an, es haben sich zum Examen nur 30 junge Mädchen gemeldet — eine verhältnismäßig nur geringe Zahl — so braucht er selbst bei 10 Minuten Prüfung pro Person immerhin 5 Stunden, um für jede das Maß ihres Wissens und Könnens als Lehrerin nur in einem Fach, z. B. in Geschichte amtlich festzustellen. Da er selbst in diesem Fache tüchtig bewandert sein muss und seine Studien darin von höheren Gesichtspunkten geleitet sein müssen, so gilt es für ihn, an die Kenntnisse und das Urtheil der Prüflinge einen geringeren Maßstab anzulegen und seine Fragen darnach einzurichten. Das ist eine sehr schwere Aufgabe, und sicherlich muss in den letzten Stunden auch die rüstigste Kraft erlahmen, so dass bei dieser Erschöpfung die Fragen nicht mehr in der nothwendigen sorgfältigen Auswahl gestellt werden können. Man pflegt darum eine genügende Menge von Fragen auf Zettel zu schreiben und diese Zettel unter die Prüflinge zu vertheilen. Der Examinator fordert dann zunächst kurze Antworten, resp. kurze Vorträge und sucht darauf durch Nebenfragen das Wissen und Können der jungen Mädchen auch für Gebiete zu erforschen, auf welche jene Zettelfragen nur hinweisen. Das ist für den Examinator eine wesentliche Erleichterung; aber den Prüflingen ist damit nur wenig geholfen. Mein Vorschlag ist der folgende: Man lasse von amtlicher Seite aus jeder Wissenschaft die Kenntnisse, welche im Prüfungsreglement verlangt werden, in Form von Fragen und kurzen Inhaltsangaben (kleinen Aufgaben zu kurzen Vorträgen) ausarbeiten, zusammenstellen und durch den Druck verbreiten. Durch solch ein Büchelchen erfährt jedes junge Mädchen genau, wie sie geprüft werden wird, und vermag sich in Ruhe vorzubereiten. Zugleich ist dies Büchelchen für den Lehrer in einem Seminar ohne Berechtigung zur Staatsprüfung ein nothwendiges Hilfsmittel, um seinen Unterricht nicht allein fruchtbringend, sondern zugleich dem Zwecke entsprechend einzurichten. Dies ist fast für jedes Fach ein dringendes Bedürfnis, weil die Ansichten der Lehrer und der Examinatoren hinsichtlich dessen, was gelehrt, gewusst und gekonnt werden soll, selten übereinstimmen, meistens weit auseinander gehen. Die amtlichen Bestimmungen im Prüfungsreglement sind zu allgemein gehalten und gestatten einer verschiedenartigen Auslegung einen zu weiten Spielraum. Während der Zeit, als die von mir vorbereiteten jungen Mädchen zur Prüfung nach Königsberg i. Pr. geschickt werden mussten, verlangte ein Examinator bei Prüfung in Geographie von der Provinz Preußen Angabe aller Bahnstationen zwischen

Insterburg und Thorn und die Kenntnis ganz winziger Bäche, die im Sommer fast austrocknen. Ein anderer Herr forderte eine meiner Schülerinnen auf, aus Kants „Kritik der reinen Vernunft“ über dessen Kategorientafel zu sprechen und die bekannten 12 Stammbegriffe des Verstandes aufzuzählen. Der ganz merkwürdigen Fragen und Ansprüche, die oft in Literaturgeschichte gestellt wurden, will ich gar nicht gedenken! Man fürchte nicht, dass die jungen Mädchen bei Veröffentlichung eines solchen Büchelchens mit der Inhaltsangabe des Prüfungsstoffes in die Gefahr kommen könnten, sich wie so viele Studenten zum Examen „einpauken zu lassen“. Ich möchte wissen, wie z. B. bei einer Inhaltsangabe wie die vorhin für Schulen geschilderte ein bloßes „Einpauken“ möglich sein sollte! Die Lehrer müssen zur rechten Vorbereitung für die gute und umfassende Beantwortung solcher Fragen und Anhaltspunkte einen durchaus guten Unterricht ertheilen. Sie werden dadurch nur genöthigt, viel Überflüssiges und Nebensächliches wegzulassen und Hauptgewicht auf ein wirklich nöthiges und ersprießliches Wissen und Können zu legen. Ich bin überzeugt, dass man solch eine Einrichtung von allen Seiten mit wahrhafter Freude und Genugthuung begrüßen würde. Es könnte dadurch viel unnütze Qual, Sorge und Angst, viel unnützes Lernen, viel Ärger und Kummer aus der Welt geschafft, das bloße Glücksspiel, bei dem der Zufall oder sogar menschliche Schwächen und Wunderlichkeiten eine gar merkwürdige, oft sehr traurige Rolle spielen, in eine sichere und allseitig ersprießliche und befriedigende Prüfung verwandelt werden. Es ist unter Studenten jetzt gäng und gäbe, über ihre abgelegten Staatsprüfungen ein sorgfältig ausgearbeitetes Protokoll zu führen und dies Schriftstück ihren Freunden zur Verfügung zu stellen. Aus der Zusammenstellung vieler solcher Protokolle ergibt sich, auf welche Kenntnisse die alten wolbekannten Prüfungsherren jahraus jahrein das meiste Gewicht legen, auf welchen Gebieten resp. Fragen sie mit Vorliebe verweilen, welche Aussprüche oder Ansichten — z. B. solche, die von einem literarischen Gegner stammen — man ja nicht vorbringen darf, durch welche Worte man ihr Wolwollen erringen kann, so dass sie „liebenswürdig“ examiniren. Mag man die Sache tadeln — es ist unter den gegenwärtigen Prüfungsverhältnissen fremden Examinatoren gegenüber ein Act der Nothwehr, und man braucht sich nicht zu wundern, dass solch ein Verfahren auch schon bei jungen Mädchen in Hilfsseminaren ohne Berechtigung zur Abgangsprüfung im Schwange sein soll.

Ein Vorschlag wie der oben geschilderte ist selbstverständlich

für Universitäten nicht geeignet. Derselbe ist auch für Seminarien, in denen junge Leute beiderlei Geschlechts unter Vorsitz eines Regierungsvertreters von den eigenen Lehrern geprüft werden, nicht nothwendig; aber für die Tausende, die jahraus jahrein sich einer Prüfung durch fremde Examinatoren unterziehen müssen, ist die geforderte Anweisung und Einrichtung durchaus nöthig und wird sich als höchst segensreich erweisen.*)

*) Der Ausarbeiter einer solchen Schrift würde z. B. in Literaturgeschichte die genaue Inhaltsangabe bedeutender Kunstwerke (Dramen, Epen, lyrischer Gedichte), wichtiger ästhetischer Abhandlungen (wie „Über naive und sentimentalische Dichtkunst“ von Schiller, „über die Fabel“ von Lessing), wichtiger, des Studiums noch jetzt werter Bücher (wie Goethes „Wahrheit und Dichtung“) fordern, und nicht verlangen, dass die jungen Mädchen Namen und Werke von Dichtern und Schriftstellern früherer Jahrhunderte aufzählen sollen, um die sich selbst Literarhistoriker von Fach gar nicht mehr bekümmern.

Das Extemporale in der Volksschule.

*Von **Oskar Partzsch**-Dresden.*

In den höheren Schulen genießt das Extemporale von altersher das Bürgerrecht. Die Schüler bringen ihm freilich zu einem nicht geringen Theile tiefe Abneigung entgegen, weil sie aus Erfahrung wissen, dass es die Kluft zwischen dem Soll und dem Haben oft in ihrer ganzen Breite und Tiefe enthüllt, ja zuweilen sogar größer erscheinen lässt, als sie in Wahrheit ist. Die Lehrer dagegen schätzen es als ihr zuverlässigstes Prüfungsmittel, das sie gar nicht missen können, weil die höheren Schulen stets mit der Unredlichkeit einiger Schüler zu rechnen haben und heute noch wie früher fast durchgängig an dem Fachsystem, an der dogmatischen Methode, an dem Übermaß des Stoffes und in gewissen Fächern auch an der Überwucherung der mündlichen Übung durch die schriftliche kranken. Diese Missstände verhindern die Entstehung eines sicheren und einhelligen Urtheils über den Schüler und lassen den Lehrern das Extemporale als ein unentbehrliches Prüfungsmittel erscheinen. In der Volksschule kann es diese Bedeutung niemals erlangen, weil die Voraussetzungen, jene Übel, fast gänzlich fehlen. Es kann daher nur dann einen Platz in ihr beanspruchen, wenn es anderen Zwecken dienstbar zu machen ist. Das ist auf zweierlei Weise möglich. Es kann ihm entweder die Bestimmung gegeben werden, nicht allein für die Leistungen der Schüler, sondern auch für den Stand der Classen und für die Wirksamkeit der Lehrer eine zuverlässige Statistik zu schaffen, oder es kann ihm der Charakter eines Prüfungsmittels völlig abgestreift und der eines Bildungsmittels aufgeprägt werden. Beide Gestaltungen des Extemporales sind für die Volksschule wichtig und einer allseitigen Beleuchtung wert.

I.

Soll das Extemporale in dem angeführten Umfange als Prüfungsmittel dienen, so darf das Verfahren der höheren Schulen natürlich nicht einfach copirt werden. Es machen sich vielmehr folgende Maßregeln nöthig: die Aufgaben stellt ein Mitglied der Schulbehörde —

nicht der Classenlehrer — für alle Classen einer Stufe gleichlautend; die Überwachung der Kinder und die Correctur der Arbeiten besorgt ebenfalls nicht der Vorsteher der Classe, sondern ein anderer Lehrer unter Controle des Vorgesetzten; jede Classe wird dergestalt in mehrere, verschiedene Aufgaben bearbeitende Gruppen getheilt, dass kein Schüler sich bei seinem Nachbar Raths erholen kann; allen Classen wird das gleiche Zeitmaß gewährt; die Arbeiten werden nicht censirt, sondern die Fehler werden in Gruppen gesondert, gezählt und dann mit den Ergebnissen der Parallelclassen zusammengestellt.

Man sollte meinen, dass unter der Herrschaft dieser Bestimmungen ein absolut treues und zutreffendes Bild der Leistungsfähigkeit der Schüler, der Classen und der Lehrer erzielt werden müsste. Dem ist jedoch nicht so! Versuche beweisen vielmehr das Gegentheil. Sie fördern Ergebnisse zu Tage, die den berechtigten Erwartungen nicht entsprechen und der Thätigkeit des Lehrers das ungünstigste Zeugnis ausstellen. Das lässt vermuten, dass die Glieder der Rechnung falsch sind. Und so ist es in der That.

Einen sehr erheblichen Antheil an den schlechten Resultaten hat in erster Linie die Bestimmung, dass die Themen von einer außerhalb der Classe stehenden Persönlichkeit gegeben werden; denn sie begünstigt die Wahl solcher Aufgaben, denen der Schüler nicht gewachsen ist, weil sie entweder sein Wissen und Können, oder seine Geisteskraft, oder auch beides übersteigen.

Der Erwachsene mit seinem reichen, klaren, geordneten und stetig wachsenden Wissen begeht gar leicht den Fehler, bei dem Kinde zu viel vorauszusetzen, und zwar wird er um so eher eine Beute dieses Irrthums, je weiter ihn Alter und Bildung von der Sphäre des Kindes entfernt haben, und je weniger er Gelegenheit hat, den Geist der Schüler in Bezug auf die Aufgabe zu sondiren. Zudem täuscht sich der Erwachsene in der Regel gar sehr über die Größe seines geistigen Besitzes in früheren Jahren. Er vermuthet daher bei dem Kinde Kenntnisse und Fertigkeiten, die er selbst erst in späteren Jahren mit gereifterem Geiste erworben hat; er meint, dass das Kind ebenso wie er alles das, was es mit seinen Sinnen mehrmals wahrgenommen hat, auch denkend aufgefasst und den Reihen seiner Vorstellungen und Begriffe eingeordnet haben müsse, und dass es von dem, was ihm Schule und Leben zum Bewusstsein gebracht haben, wenigstens das Wichtigste (nämlich das, was gerade ihm wichtig und interessant erscheint) immer, selbst nach Jahren noch, präsent im Geiste liegen haben müsse. — Insbesondere bleibt bei der Wahl der Aufgaben sehr

oft der Umstand außer acht, dass das Kind die schriftliche Darstellung (Orthographie u. dergl.) bei weitem nicht mit der Sicherheit vollzieht wie der gereifte Mann, dessen Wissen und Können auf diesem Gebiete so gefestet ist, dass es fast unbewusst in die Erscheinung tritt. Anders bei dem Kinde. Es darf sein Nachdenken nicht allein auf den Gedankengehalt richten, sondern es muss auch der äußeren Darstellung beständig volle Aufmerksamkeit zuwenden. Zwei so verschiedenen Herren gleichzeitig zu dienen, das geht jedoch meist über sein Wissen und Können und immer über seine Kraft.

Der Unterschied zwischen der Geisteskraft eines gereiften und geschulten Mannes und der eines Kindes, das noch in der Entwicklung begriffen ist, wird sehr oft zu gering veranschlagt. Allein, was dem Unmündigen unübersteigliche Hindernisse bietet, das überwindet der Erwachsene vermöge der Sicherheit, mit der er über seine Vorstellungen und Begriffe verfügt, vermöge der Fertigkeit, die er im Prüfen, Gliedern und Ordnen, in der sprachlichen und schriftlichen Gestaltung seiner Gedanken besitzt, mit Leichtigkeit. Infolgedessen entsteht in ihm der Wahn, dass das, was für ihn so leicht ist, für die Kinder unmöglich zu schwer sein könne, und er glaubt, von dem eignen Können unbedenklich auf das der Kinder schließen zu dürfen. Aber nichts ist falscher als diese Meinung! Sie verkennt die Entwicklung des Geistes und verstößt gegen Gesetze, die mit der Strenge der Naturgesetze walten und nicht hinwegdecretirt oder durch vornehmes Ignoriren außer Kraft gesetzt werden können. Nur Beobachtung kann über den Zustand des Geistes unterrichten; niemals aber können subjectives Meinen oder bloßes Vermuthen darüber entscheiden. Daher sind angemessene, der Leistungsfähigkeit entsprechende Aufgaben für die Extemporalien einzig und allein bei genauer Kenntnis des positiven Wissens und Könnens wie der Geisteskraft der Prüflinge zu stellen. Macht doch selbst der mitten in der Schularbeit stehende Lehrer sehr oft die Erfahrung, dass er mit Stoff oder Behandlungsweise über die Capacität seiner Schüler hinausgegangen ist. Wenn diese überschätzt wird und die Aufgaben zu schwierig gestaltet werden, dann gibt das Extemporale nicht das wahre, sondern ein entstelltes Bild von den Leistungen des Kindes, von dem Stande der Classe und von der Thätigkeit des Lehrers. Der Zweck der Prüfungsarbeit wird also durch einen derartigen Irrthum geradezu vereitelt, und es ist umsomehr schade um die Zeit und die Mühe, die auf die Niederschrift und die Correctur verwendet werden mussten, als der sachliche Wert der Arbeit nur gering und der Schüler nicht gefördert worden ist. In

der Schule ist aber jede Stunde verloren, die ohne Nutzen für die Bildung der Zöglinge geblieben ist.

Die andere Maßnahme, die ganz falsche Ergebnisse zeitigt, ist die Zählung der Fehler und die Correctur durch fremde Lehrer. Sie gründet sich auf den Glauben, dass so der Wert der Arbeit in der objectivsten Weise gekennzeichnet und gleichzeitig allem subjectiven Belieben der stärkste Riegel vorgeschoben werde. Das ist jedoch nur Schein! Die Güte der Arbeit und die Zahl der Fehler entsprechen sich durchaus nicht; denn die Zählung der Fehler ermittelt nur die Menge der Verstöße, gibt aber kein Urtheil über den Wert der Arbeit. Bei diesem Verfahren muss eine inhaltsreiche und gewandte, jedoch mit Form- und Schreibfehlern behaftete Arbeit einem dürftigen und gewöhnlichen, aber fehlerlosen Machwerk den Vorrang lassen. Zählung der Fehler kann nur bei Arbeiten gleichen Inhalts und Umfangs, wie bei Dictaten, Rechenaufgaben und Übersetzungen, als ausreichend erachtet werden, und auch da nur, wenn zweifellos festgestellt ist, was als Fehler zu zählen ist, und wenn sich alle Correctoren streng an diese Abmachung binden. Die Fehler sind ja doch von sehr verschiedener Art. Ein Flüchtigkeitsfehler darf den übrigen nicht als gleichwertig zugezählt werden, sonst würde nimmermehr eine gerechte Bezifferung der Leistungsfähigkeit der Schüler und der Wirksamkeit der Lehrer zu stande kommen können. Oft ist es aber schon für den Classenlehrer schwer, zu entscheiden, ob ein Fehler aus Flüchtigkeit oder aus Unkenntnis entsprungen ist, wie viel größer ist diese Schwierigkeit für den Lehrer, der die Kinder nicht kennt! In den meisten Fällen wird er den Fehler zählen müssen und dadurch das Urtheil zu Ungunsten des Schülers wie des Lehrers verschieben. Das beliebte Verfahren führt nach alledem nicht zu einer objectiven Wertung der Leistungen.

Dazu kommt noch, dass es das Verhältnis, das zwischen der Länge einer Arbeit und der Zahl ihrer Fehler besteht, ganz unbeachtet lässt. Der unerfahrene Schüler bemüht sich, in der gegebenen Zeit in aller Eile seine ganze Weisheit darzulegen, ohne in seiner Emsigkeit zu fragen, ob alles richtig ist. Der durch schlimme Erfahrungen gewitzigte hat dagegen die Vorsicht als das bessere Theil erkannt und bestrebt sich, jedweden Fehler durch Kürze und reifliche Überlegung zu vermeiden. Die Zahlen, die bei der Correctur der so entstandenen Arbeiten erscheinen, geben natürlich keine zutreffende Auskunft über das Wissen und Können der betreffenden Schüler.

Von nicht geringem Einfluss auf den Ausfall des Extemporales

sind drittens die äußeren Umstände, unter denen es zu fertigen ist. Erzeugt schon der Gedanke, dass eine Prüfung bevorsteht, in dem Kinde eine gewisse Unruhe, so steigert sich diese in der ganz ungewöhnlichen Lage, die das Extemporale schafft, zu Befangenheit und Verwirrung. Eine solche Geistesverfassung ist gewiss die ungünstigte in die ein Examinand gerathen kann: er fördert Fehler zu Tage, die ihm bei ruhigem Blute niemals entschlüpfen würden. Diese Wirkung ist bei dem einen Schüler größer als bei dem andern; denn sie ist von der Natur des Geistes abhängig. Sie bleibt sich jedoch auch bei dem einen nicht gleich, sondern ist bald stärker, bald schwächer, welche Schwankungen theils durch die jeweilige Stimmung des Geistes, theils durch die hemmenden oder fördernden Einflüsse der betheiligten Personen, der Zeit und der übrigen äußeren Umstände hervorgerufen werden. Die großen Unterschiede, die sich zuweilen zwischen mehreren, in ganz kurzen Zwischenräumen gefertigten Clausurarbeiten finden, und die sich am auffälligsten bei Rechenaufgaben und Dictaten zeigen, erklären sich ganz ungezwungen aus jenen Ursachen.

Der Jugend geht fast allgemein die ruhig wägende Bedächtigkeit ab, die allein ein fehlerloses Extemporale sichert; ein leichter Sinn beherrscht sie und verleiht ihr neben den Eigenschaften der Heiterkeit und Widerstandsfähigkeit leider auch die der Flüchtigkeit, die wir Lehrer so oft beklagen, die wir aber um jener willen mit in den Kauf nehmen müssen. Wird der Knabe durch Zurufe, Einwürfe und Fragen zu reiflicher Überlegung und besonnener Thätigkeit genöthigt, und werden so seiner Flüchtigkeit Zügel angelegt, so umschifft er sicher die Klippen, an denen er sonst regelmäßig strandet. Clausurarbeiten zeigen den Schüler daher nie — Ausnahmen stoßen die Regel nicht um — auf seinem wirklichen, sondern stets auf einem niedrigeren Standpunkte. Bei mechanischer Zählung der Fehler bleibt diese Thatsache unberücksichtigt. Daraus geht ebenfalls hervor, dass das Urtheil über den Schüler, welches blos auf die Ergebnisse der Extemporalien gegründet wird, unrichtig sein muss. Am größten wird die Differenz zwischen dem Schein und der Wirklichkeit, wenn es nicht gelungen war, für alle Abtheilungen der Classe gleich schwierige Aufgaben zu finden, und wenn das Unglück gerade den schwächeren Schülern die schwierigeren Themen aufgebürdet hatte.

Nach Lage der Sache ist es ganz unmöglich, die Mängel, welche das Prüfungs-Extemporale begleiten, abzustellen. Sie können nur abgeschwächt werden, so dass sich die Resultate nicht zu weit von der Wahrheit entfernen. Ist es nach alledem den Extemporalien nicht

möglich, die Leistungsfähigkeit der Schüler in zuverlässiger Weise zu beziffern, so können auch die Summen der gefundenen Zahlen keine sicheren Grundlagen für eine Vergleichung der Parallelclassen untereinander abgeben. Es machen sich zwar die Mängel des Verfahrens in allen Classen geltend, aber in jeder in einem besonderen Grade, wie aus den vorstehenden Darlegungen ohne weiteres hervorgeht. Noch weniger freilich können jene Zahlen die Thätigkeit des Lehrers werten, da sie — und dadurch wird ihre Unzuverlässigkeit gesteigert — keine Rücksicht auf die Vorbildung der Zöglinge, auf die Procentsätze der Nachzügler, der Schwachen und der Begabten nehmen, obschon diese Momente von dem erheblichsten Einfluss auf das Bild einer Classe sind. Das Prüfungs-Extemporale erfüllt demnach seine Aufgaben nicht und hat deswegen keinen Platz in der Schule zu beanspruchen. Zu dieser Überzeugung führt noch zwingender eine Betrachtung der Übel, die in seinem Gefolge in die Schule einziehen.

Der aufmerksame Beobachter macht bei Clausurarbeiten, die zum Zwecke der Prüfung gegeben werden, sehr häufig folgende Beobachtungen. Das Kind sieht sich urplötzlich vor einem Thema, das ihm gar nicht geläufig ist, ja das ihm vielleicht noch niemals in den Sinn gekommen ist. Rathlos starrt es in die Ecken; zwar tauchen alsbald einige Gedanken auf, aber sie schwirren wirr durcheinander, ohne sich zu gestalten und zu einem schönen Bau zu gliedern. Befangenheit und Aufregung lasten schwer auf dem Gemüthe; unter ihrem Drucke vermögen von den in den Tiefen des Geistes schlummernden Gedanken nur wenige zum Lichte emporzusteigen, und der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht verhüllt sich dem Auge. Allein die Zeit drängt, endlich wird die Hoffnung aufgegeben und zur Feder gegriffen. Der Erfolg spiegelt dann ganz getreu den Zustand des Geistes wieder. In solchen Zwangslagen wird jene schlaffe und oberflächliche Art zu denken, die nach Diesterwegs treffenden Worten „Gedanken zu Papier fördert, ohne eigentlich dabei zu denken“, geradezu befruchtet. Nachdem die Schüler den geschilderten Vorgang mehrmals durchgemacht haben, lassen zwar Angst und Befangenheit nach, aber das Ergebnis wird nicht besser, weil jenes Plus durch die nunmehr eintretende Gleichgiltigkeit reichlich aufgewogen wird.

Es gibt jedoch fast in jeder Classe einige Schüler, die dem Extemporale mit Freuden entgegensehen, da es ihnen in der Regel bessere Censuren einträgt als den Genossen. Das sind diejenigen geweckten und lebhaften Geister, die gern an vielem naschen, aber zu

ausdauernder, ernster und strenger Arbeit nicht gestimmt sind. Ihnen erscheint ein Extemporale als eine kurzweilige Abwechslung; legt es doch ihrem Denken und Thun gar keine Fesseln an. Die leicht errungenen Erfolge blenden aber, erzeugen Überhebung über die langsameren Naturen, verdunkeln den Wert ernster, anhaltender Arbeit und erwecken wol gar Animosität gegen den strengen Richter der übrigen Leistungen. So erregen die Extemporalien bei den einen Missmuth, Unlust und Gleichgiltigkeit, bei den anderen Dünkel und Trotz.

Die Volksschule hat die Aufgabe, durch den Unterricht den Geist zu bilden. Mancherlei ist ihr dabei hinderlich, auch das Extemporale, das wie ein Hemmschuh wirkt, sobald es als Prüfungsmittel gestaltet und zur entscheidenden Instanz bei der Frage nach der Förderung der Schüler erhoben wird. Schwache und ehrgeizige Naturen, die es überall gibt und immer geben wird, lassen sich alsdann verleiten, das Hauptgewicht je länger je mehr auf Wissen und Können zu legen und über dem Stoffe den Zögling, über dem „Was" das „Wie" zu vernachlässigen. Sie widmen ihre ganze Kraft dem Einpauken des Stoffes und dem Abrichten des Schülers und suchen die Entwicklung der Geisteskräfte, die naturgemäß immer nur langsam vor sich geht, zu beschleunigen. Ihre Losung heißt: Präsentes Wissen! Der Memorirmaterialismus hält seinen Einzug in die Schule, und die Überbürdung folgt ihm. So verliert aber die Schule den Charakter einer Bildungsstätte; sie wird ein Ort der Verbildung und der Qual. Um all' dem vorzubeugen, hat die Schulconferenz in Berlin seinerzeit festgesetzt, dass in den höheren Schulen sowol bei den Jahres- wie auch bei den Abgangsprüfungen nur auf die Stoffe Bezug genommen werden dürfe, die in dem verflossenen Jahre eingehend behandelt worden sind. Und was dem Gymnasiasten recht ist, ist dem Volksschüler gewiss billig.

Da die Correctur der Extemporalien weder durch den Classenlehrer, noch durch einen Vorgesetzten erfolgen kann, sondern durch einen anderen Lehrer, der noch dazu oft Vertreter einer Parallelclasse ist, vorgenommen werden muss, so wird die Entscheidung über die Leistungen des Lehrers trotz aller Cautelen doch bis zu einem gewissen Grade in Hände gelegt, die an dem Ergebnis interessirt sind. Daher kann gerade derjenige, welcher recht gewissenhaft corrigirt und zählt, in den Verdacht kommen, dass er das Resultat zu Ungunsten seines Collegen herunterdrücken wolle, während der, welcher nicht so rigoros verfährt, sich den Vorwurf zuziehen kann, dass er es in günstigem Sinne beeinflussen wolle. Die Einrichtung säet also

Misstrauen und Unfrieden, ja sie kann sogar zu absichtlicher Verdunkelung der Wahrheit verführen.

Bei dem beschriebenen Verfahren wird die Leistungsfähigkeit der Schüler oft mit Maßstäben gemessen, die der Lehrer nicht als die richtigen anerkennen kann. Wenn die gefundenen Zahlen aber trotzdem als die absolut richtige Wertung seiner Wirksamkeit hingestellt werden, so muss eine solche Erfahrung auf die Berufsfreudigkeit wirken wie ein Frost in der Frühlingsnacht auf das junge Grün. Niemand wird behaupten wollen, dass die vagen Ergebnisse der Extemporalien diesen Schaden aufwiegen.

Sonach steht folgendes fest: das Extemporale, das zu Prüfungszwecken gestaltet wird, verfehlt seine Bestimmung; es befördert in den Schülern oberflächliches Wesen und erzeugt Gleichgiltigkeit oder Unzufriedenheit; es lenkt die Arbeit des Lehrers in falsche Bahnen, säet Misstrauen und Zwietracht, untergräbt die Collegialität und gefährdet die Berufsfreudigkeit. Deshalb müssen sich Pädagogik wie Moral gegen die ganze Einrichtung erklären.

II.

Als Prüfungsmittel gehört das Extemporale nicht in die Volksschule, wol aber verdient es einen Platz in ihr als Bildungsmittel. Ein solches ist es, wenn alle die Maßregeln unterbleiben, die es zur Gewinnung statistischer Grundlagen geschickt machen sollen, wenn sein Stoff dem Schüler innerhalb der einem unreifen Menschen gezogenen Grenzen hinreichend vertraut ist, und wenn es seinen Kräften angemessen ist. Es ist jedoch nicht jede beliebige Aufgabe, die diesen Bedingungen genügt, zur Förderung der Bildung geeignet. Verlangt sie nämlich von dem Schüler blos den Nachweis, dass er das vorgeschriebene Pensum erfasst hat, dann ist sie wol zu Prüfungszwecken recht passend, aber dem Bildungszweck der Schule leistet sie nur ganz bescheidene Dienste. Sie muss anders beschaffen sein. Sie muss verschiedene Wege offen halten, neue Beziehungen herstellen und neue Formen fordern; sie muss zu einer in Aufbau und Ausdruck selbstständigen Reproduction dessen anregen, was frisch und unverdunkelt im Geiste haftet und zu festem Eigenthume geworden ist. Sie muss auch dem schwächsten Schüler die Möglichkeit gewähren, eine verhältnismäßig gute Leistung zu stande zu bringen, während sie auch dem begabtesten Anstrengung verursachen muss, wenn anders er seinen Ehrenplatz und seinen Ruf behaupten will. Aufgaben, die

diesen Forderungen entsprechen, bieten sich dem Classenlehrer im Gange des Unterrichts in genügender Menge. Indem er sie in den Formen des Extemporales bearbeiten lässt, gewinnt er ein wertvolles Mittel, den Bildungszweck der Schule zu fördern.

Der Schüler wird durch die Aufgabe in eine Fülle von Stoff gestellt und genöthigt, ein Ganzes, das ihm jedoch in allen Theilen vertraut ist, zu überschauen, und zuerst, ehe er seinen Blick auf die Einzelheiten lenkt, einen Plan über das Ganze im Geiste aufzustellen. So lernt er besser als auf andere Weise das Wesentliche von dem Unwesentlichen scheiden und den Inhalt von der Form trennen. Die Regsamkeit und Selbstthätigkeit des Geistes wird in der wirksamsten Weise gefördert. Er wird von dem Gängelbande des Concepts und von der Meinung anderer befreit und gezwungen, auf fremde Hilfe und fremden Rath zu verzichten und sich auf die eigenen Füße zu stellen. Dabei erwirbt der Schüler die Erkenntnis, dass vorschnelles und unüberlegtes Handeln sich bald und empfindlich rächt. Diese Erfahrung wird ihm heilsam: sie mahnt ihn zu reiflicher Überlegung, und sie gewöhnt ihn, die Feder erst dann anzusetzen, wenn der Gedanke klar vor dem geistigen Auge steht. So ist das Extemporale ein wirksames Mittel, der leichtfertigen Art zu begegnen, die den Gedanken zu Papier bringt, bevor er ausgereift ist. Ebensosehr wie die Voreiligkeit bekämpft es das ängstliche, zaghafte Wählen und Probiren, das unentschlossene Hin- und Herschwanken zwischen zwei Wegen und verlangt und fördert entschlossenes, thatkräftiges Zugreifen und schnelles Entscheiden. Freilich läuft dabei mancher Verstoß gegen die Logik, mancher Mangel des Ausdrucks, mancher Schreibfehler mit unter, aber das mindert den Wert der Übung nicht; denn sie befördert das Wachsthum des Geistes. Sie gewährt dem Schüler die Befriedigung, in selbstständiger Weise thätig sein und aus eigener Kraft ein brauchbares Werk schaffen zu können. Sie weckt und nährt das Gefühl der Verantwortlichkeit für jeden Strich und jeden Satz in höherem Grade als jegliche andere Arbeit. Sie stärkt das Wolgefallen und die Freude am Schaffen und kräftigt den Muth zu selbstständiger Thätigkeit. Von solchen freien Arbeiten gilt in ganz besonderem Maße, was Herder vom Schreiben überhaupt sagt: „Der Griffel schärft den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen und macht die Seele in wunderbarer Weise thätig.“

Manche Schüler der Oberclassen, besonders Mädchen, finden in ihrem noch ungeläuterten Geschmacke Wolgefallen an schwülstigem Satzbau, am Häufen von Bildern und an gesuchten Wendungen. Das

Extemporale hindert sie, diesen Abwegen nachzugehen und nöthigt sie, ihre Gedanken einfach auszudrücken.

So ist das Extemporale nach vielen Richtungen hin von dem heilsamsten Einfluss auf das Leben des Geistes. Nicht gleichwertig, aber immerhin wichtig genug ist seine Wirkung auf die äußere Ordnung und die Schönheit der schriftlichen Arbeiten. Es ist selbstverständlich, dass das Extemporale wol schnell, aber dennoch möglichst sauber und sorgsam auszuführen ist, und dass Verbesserungen nur in demselben Maße gestattet sind wie in den übrigen Reinschriften. Dadurch wird es ein wirksames Mittel gegen die leidige Schmiererei in den Concepten, die die Handschrift verdirbt und das Auge unempfindlich macht gegen Unsauberkeit und Unschönheit, und trägt so dazu bei, dass das, was in den Unterclassen mit unsäglicher Mühe und Geduld erzielt worden ist, nicht schon in den Oberclassen verfällt.

Dem Lehrer erweist das Extemporale noch insofern wertvolle Dienste, als es ihm Gelegenheit gibt, tiefe Blicke in das Geistesleben und in die Individualität des Zöglings zu thun. Kein fremder Einfluss färbt sein Werk: er ist, ganz allein auf sich selbst gestellt, seinem Empfinden und Denken überlassen und gezwungen, die Erscheinung so zu malen, wie sie sich ihm dargestellt hat. Die natürliche Folge davon ist, dass die Beurtheilung des Schülers zutreffender, gründlicher und umfassender wird. Gewiss ist auch dieser Nutzen des Extemporales nicht nebensächlich, doch bedeutungsvoller ist sein Einfluss auf die Geistesbildung. Was muss nun geschehen, um diesen zu voller Geltung zu bringen?

Das Extemporale kann seine wolthätigen Wirkungen augenscheinlich nur dann vollständig ausüben, wenn es keine seltene, schnell vorübergehende Erscheinung, sondern eine ständige Einrichtung ist. Es muss so regelmäßig auftreten wie das Dictat, dessen Stelle es in den Oberclassen einnehmen könnte. Die ersten Anfänge sind in die Elementarclasse zu verlegen, in der es allerdings nur in der bescheidensten Form erscheint: als selbstständige Niederschrift kurzer Sätze und einfacher Exempel. Aber es ist von der höchsten Wichtigkeit, dass das Kind so zeitig wie möglich gewöhnt wird, erst das Ganze zu überblicken und sich zu eigen zu machen, ehe es an die Niederschrift der Theile geht. Darum ist schon auf der Unterstufe darauf zu halten, dass das Wegwischen, Durchstreichen und Einklammern zum Zwecke einer Berichtigung oder einer besseren Ausführung auf Ausnahmen beschränkt bleibt und nicht zur Gewohnheit wird. Was geleistet wird, muss sogleich möglichst gut gemacht werden. Dieses Ziel ist recht

wol erreichbar, wenn die Erziehung es nur von Anfang an fest ins Auge fasst und das Kind unter einheitlicher, strenger Leitung erhält.

Nach und nach steigen, dem Wachsen der Kraft entsprechend, die Anforderungen, bis der Zögling auf der Oberstufe Aufgaben wie die folgende selbstständig zu lösen imstande ist. Gesetzt, die Schüler hätten im naturkundlichen Unterrichte eine klare Kenntnis der Organe der Verdauung und des Blutkreislaufes erlangt, und sie hätten im deutschen Unterrichte das Wesen der Vergleichung erfasst, so würde sich ein Vergleich des Herzens mit dem Magen als passende Aufgabe für ein Extemporale darbieten. Das Thema würde dem Schüler vertraut sein und auch seiner Gestaltungskraft entsprechen. Es wären sonach die Voraussetzungen für eine inhaltlich und formell gute Leistung gegeben. Bei der Correctur wären Anlage und Ausführung nicht blos an sich, sondern vor allem auch nach dem Grade der dabei entfalteten Selbstständigkeit zu beurtheilen und eine verständnisvolle, nutzbringende Verbesserung der gemachten Fehler anzubahnen.

Es empfiehlt sich schon in den Mittelclassen, namentlich aber in den Oberclassen, die freien Arbeiten, gleichviel aus welchem Gebiete sie stammen, sämmtlich in einem Hefte zu vereinigen. Eine solche Sammlung bekundet den Fleiß des Schülers und seine Leistungsfähigkeit in den verschiedenen Fächern, sowie die Fortschritte, die er unter der Leitung seines Lehrers gemacht hat, viel zuverlässiger, als es die Prüfungs-Extemporalien bei der peinlichsten Auswahl der Aufgaben und bei dem größten Aufwand von Vorsichtsmaßregeln jemals vermögen würden.

Der Moral-Unterricht für die Schule.

Übersetzt aus dem „Ethical Record", Nr. 2 von 1889, von Schulinspector *Wyss-Burgdorf, Schweiz.**)

Herr Dr. F. Adler in New York theilt in der angeführten Nummer des „Eth. Record" mit, dass die Gesellschaft für „Ethische Cultur" in New York auch eine „ethische Schule" gegründet habe, und er entwirft dann ein Bild des Moral-Unterrichtes in dieser Schule. Er sagt in Beziehung auf die Stoffe:

1. Für Kinder vom 10. bis 12. Jahre werden ausgewählte Geschichten aus dem Alten Testament behandelt.

2. Für Kinder vom 12. bis 16. Jahre findet ein systematischer Unterricht über die principiellen Pflichten statt. Dabei werden Sprichwörter und weise Sprüche besprochen und auswendig gelernt, auch werden moralische Reden von den Schülern vorgetragen.

3. Für Knaben und Mädchen über 16 Jahren werden ausgewählte Biographien sorgfältig behandelt und studirt.

Zu 1: Es ist unnöthig, sich weitläufig zu verbreiten über den Wert, den manche Geschichten des Alten Testaments als Einleitung zum Moral-Unterricht haben. Die Erzählungen von Joseph und seinen Brüdern, von Kain und Abel, von Jakob und Esau, von der Versuchung im Paradies etc. zeichnen sich durch ihre Klarheit und Frische aus und erwecken allezeit das Interesse der Kinder.

Zu 2.: In diesem Alter kann den Kindern die Kenntnis der wichtigsten Pflichten des Lebens mitgetheilt werden. Man mag einwenden, dass Schüler für abstractes Moralisiren wenig Interesse haben. Aber es ist gar nicht nothwendig, dass die Methode dieses Unterrichtes abstract sei. Man kann auch bei diesem Unterricht die inductive, sokratische Methode anwenden. Wir geben unsern Schülern nicht abstracte Regeln des Betragens, sondern wir fangen mit concreten Fällen oder anschaulichen Beispielen an und leiten die Schüler an, darin die Gesetze des Betragens zu entdecken.

---

*) Der Übersetzer hat bedeutend abgekürzt. W.

Nach der inductiven Methode verfahren wir auf folgende Weise:

Wir setzen z. B. den Fall, es handle sich um die Pflicht der Wahrhaftigkeit. Wir belästigen den Schüler nicht mit feierlichen Ermahnungen, stets die Wahrheit zu sagen. Wir hangen nicht daran, den Kindern zu sagen: „Kinder, es ist böse zu lügen; es ist lasterhaft, eine Lüge zu sagen!“ Wir führen dem Kinde einen bestimmten, concreten Fall vor, z. B.: „Vor einiger Zeit las ich in einer Zeitung, dass eine sorglose Person eine brennende Lunte auf einen Haufen Stroh in einer Scheune fallen ließ; die Scheune ging im Feuer auf und ergriff noch verschiedene andere Häuser. Vor Gericht leugnete diese Person, den Brand verursacht zu haben. Wie nennet Ihr eine solche Angabe?“ — „Eine Unwahrheit“. — „Warum nennt Ihr das eine Unwahrheit?“ — „Weil die Angabe den Thatsachen widersprach.“ — Seid Ihr mit einer solchen Erklärung zufrieden? Ist jede Angabe, welche den Thatsachen widerspricht, eine Lüge? Nennt mir andere Beispiele von Unwahrheiten.“ Viele Beispiele werden mitgetheilt, und es zeigt sich, dass die moralischen Wahrnehmungen der Kinder recht scharf sind; über die feinen Unterscheidungen, welche sie machen, bin ich beständig verwundert. Von den angeführten Beispielen wähle ich einige aus, oder ich füge selber neue hinzu, wie z. B.:

„Die alten Astronomen sagten, dass die Sonne sich um die Erde bewege und dass die Erde ein flacher Körper sei; dürfen wir sagen, dass sie logen“? Die Kinder antworten nach einer kleinen Zögerung: „Nein, sie logen nicht!“ „Aber ihre Angabe war auch im Widerspruch mit den Thatsachen!“ „Doch sie kannten die Thatsachen nicht gut; sie sagten nicht absichtlich eine Unrichtigkeit.“ — Also nur eine Unwahrheit, die man absichtlich und der Unwahrheit bewusst aussagt, ist eine Lüge.“

„Aber, meine Kinder, habt Ihr noch nie von Angaben gehört, welche bis auf einen gewissen Punkt mit den Thatsachen übereinstimmen und doch eine Lüge sind? Nennt mir ein solches Beispiel?“

Die Kinder nennen als Beispiel den Knaben, der den ganzen Nachmittag sich dem Spiel hingegeben und erst fünf Minuten vor dem Schluss der Schule noch das Vorzimmer der Schule betreten hat, um zu Hause seiner Mutter auf ihre Befragung sagen zu können, er habe die Schule besucht.

„Warum nennt Ihr nun das eine Lüge? Die Angabe stimmt ja in einem gewissen Grad mit den Thatsachen!“ „Aber die Hauptsache, das Fernbleiben vom Unterricht, ist weggelassen.“ „Also muss eine Angabe in ihrer Hauptsache mit den Thatsachen übereinstimmen,

wenn sie als wahr angesehen werden soll.“ „Auch auf andere Arten wird hie und da gelogen, nämlich durch Anwendung von doppelsinnigen Wörtern.“ Beispiele werden auch hier angegeben und behandelt. Endlich gelangen wir zu folgender Erklärung oder Definition von einer wahrhaften Angabe: „Eine wahrhafte Angabe ist eine solche welche mit Absicht in dem Hörer den Eindruck hervorbringen will, der im wesentlichen mit den Thatsachen übereinstimmt.“

„Kann man aber eine Unwahrheit nur durch Worte verbreiten? Kann man nicht auch im bloßen Benehmen und Handeln eine Lüge begehen? Kann man nicht auch Ceremonien mitmachen, an deren Bedeutung man doch nicht glaubt? Kann man nicht in der Unterhaltung mit anderen durch eine bloße Miene einen falschen Eindruck hervorbringen?“

Der Begriff einer bestimmten Tugend oder Untugend und die verschiedenen Formen ihrer Erscheinung sind zu erkennen.

Im weiteren betrachten wir dann die Ursachen. Welche Ursachen leiten zur Falschheit? Ohne die Ursachen zu kennen, sind wir schwerlich im Stande, die Fehler zu heilen. Als Ursachen werden angeführt: Gewinnsucht, Furcht vor Strafe, Eitelkeit, erregte Phantasie. Alles dieses wird in Beispielen veranschaulicht.

Zuletzt betrachten wir die Gründe gegen die Falschheit und für die Wahrhaftigkeit. Darunter werden angeführt: Die Schädigung anderer; die Schwächung unseres Selbstvertrauens; die Schwächung des gegenseitigen Vertrauens in der Gesellschaft, die schlimme Nothwendigkeit, immer weiter zu lügen, und endlich der Verlust der Selbstachtung.

Durch solche Unterredungen und Zergliederungen wird das Gewissen erleuchtet; was unklar war, wird bestimmt, und was chaotisch und dunkel war, wird geordnet und erhellt. In solcher Weise wird die Abneigung gegen die Lüge gestärkt, der Geist der Wahrheitsliebe vertieft und die Fähigkeit, zwischen recht und unrecht zu unterscheiden, ausgebildet.

Wer will behaupten, dass ein solcher Sauerteig für das moralische Bewusstsein des Kindes in Betreff der Wahrhaftigkeit nicht mehr nütze, als die bloße Ermahnung: „Du sollst nicht lügen?“ —

Auf die gleiche Weise wird das ganze Gebiet der Pflichten, so weit diese im Bereich der Erfahrung des Kindes liegen, bebaut. Wir unterscheiden Pflichten gegen das Eigenleben und Pflichten gegen das Gesellschaftsleben.

Zu der ersten Gruppe gehören: die Pflicht der Selbsterhaltung, die Pflicht der Mäßigung, der leiblichen und seelischen Reinheit; die Pflichten der Bildung der Erkenntnis und des Gemüths. Bei den letzteren werden die Gefühle der Angst, der Entrüstung, des Neides, der Schadenfreude, der Eifersucht, des Hasses, der Bosheit, der Eitelkeit und die Beherrschung der Leidenschaft genau besprochen.

Zu der zweiten Gruppe gehören die Pflichten, die wir allen Menschen gegenüber haben, wie: Achtung vor dem Leben und dem Eigenthum anderer, und wie Gerechtigkeit und Wolwollen — und ebenfalls gehören hierher die Familienpflichten: die Pflichten der Eltern gegen die Kinder und der Kinder gegen die Eltern, und die Pflichten der Geschwister. Auch die Pflicht der Freundschaft und die Elemente der politischen Pflichten werden behandelt. Und als Krone des Ganzen gilt die Pflicht, die sich auf das Ideal der Menschheit bezieht. —

Eine zwölfjährige Erfahrung bestärkt mich in dem Glauben, dass durch einen solchen Unterricht dem Schüler die Gewohnheit, über die Regeln des Betragens nachzudenken, eingeschärft wird. Viele Leute fühlen ihre Pflichten mehr, als dass sie dieselben erkennen; sie handeln dann mehr nach dem sittlichen Takt. Aber dieser Takt reicht in neuen Situationen nicht immer aus. Gerade in unserem Zeitalter der Umwandlungen genügt er nicht. Nur eine Befolgung der Principien des Betragens kann uns helfen. Unter diesen verstehe ich nicht metaphysische Principien, sondern solche praktische Principien der Moral, in denen alle guten Menschen übereinstimmen.

Die Aufgabe des Morallehrers besteht darin, den Inhalt des kindlichen Gewissens zu bereichern, zu klären und zu ordnen.

Im weiteren habe ich den Gebrauch der Sprichwörter zu erwähnen. Die Sprichwörter enthalten die Weisheit des Volkes. Eine gute Erklärung ausgewählter Sprichwörter ist für die moralische Erziehung von Nutzen. — Auch das Vortragen memorirter Reden wird auf dieser Stufe gepflegt. Einzelne Reden des Jesaias, in denen das sittliche Gefühl einen mächtigen Ausdruck gefunden hat, werden behandelt und gelernt. Ebenso die „Bergpredigt“ und die Rede des Sokrates vor seinen Richtern, wie Plato sie uns mitgetheilt hat.

Zu 3): Auf dieser (der oberen Stufe machen wir einen ausgiebigen Gebrauch von Biographien. Hier ist die genaue Erforschung der Motive ein Hauptziel des Lehrers. Solche Studien gewähren den Kindern eine vorzügliche Gelegenheit, ihr sittliches Gefühl zu verfeinern und bieten ihnen auch begeisternde Vorbilder. Unsere Kinder

sollen mit den großen Männern und Frauen, mit den großen Denkern, Menschenfreunden und Reformatoren bekannt werden. Dies ist unsere beste Gesellschaft, und sie nimmt uns willig auf. Ja, wir kennen unsere großen Männer zu wenig. Lasst uns die Erinnerung an menschliche Vortrefflichkeit und Größe neu auffrischen. Geben wir unsern Kindern auf ihren Lebensweg eine ideale Gesellschaft mit, deren Beispiel das Leben der Kinder erhöht! Benutzen wir mehr als bisher das Studium der Biographien!

Der interessante Lehrer.

Von Dr. ***F. Horn****-Altona.*

Die Synonymik in der Praxis, d. h. die Unterscheidung und richtige Anwendung ähnlicher oder gleichbedeutender Wörter in der Umgangssprache des täglichen Lebens, wächst mit der zunehmenden Bildung, während sie im entgegengesetzten Fall abnimmt, weil eben der Ungebildete mit weniger Nachdenken, mehr aus dem Gefühl heraus redet, als der Gebildete, und somit über einen beschränkteren Wortschatz verfügt. Weniger tritt diese Erscheinung in der Schriftsprache auf, wenn sie auch natürlich bei der großen Verschiedenheit der Leistungen nicht ganz fehlt, denn hier wird in der Regel schon durch die langsamere Thätigkeit der Conception Zeit und Gelegenheit gegeben, die Gedanken feiner auszuspinnnen und den Ausdruck genauer abzufassen und schärfer zuzuspitzen.

Hierher gehören zwei Wörter, die im täglichen Leben sehr häufig vorkommen: „Interessant" und „geistreich". Wie oft werden nicht diese beiden Ausdrücke, je nach dem Standpunkte des Redenden, vertauscht oder in einem schiefen Sinne gebraucht! Eine Hauptursache dieser Erscheinung finden wir in der Thatsache, dass wir aus dem Munde der Damen das Wort „interessant" häufiger hören, während die Herren sich mehr des andern Ausdrucks bedienen. Damit hängt auch der Unterschied der Bedeutung zusammen, der darin besteht, dass man interessant mehr eine anregende Unterhaltung nennt, während das andere Wort eine Eigenschaft bezeichnet, deren Äußerung eine angespanntere Aufmerksamkeit und deren Anerkennung ein reiferes Urtheil verlangt. Beide Ausdrücke finden natürlich nur bei einem intellectuellen Contacte zweier Subjecte ihre Anwendung, von denen das eine jedenfalls ein lebendes sein muss, während das andere auch durch eine Schrift vertreten werden kann; denn man nennt mit demselben Recht Bücher geistreich oder interessant wie Menschen. In beiden Fällen trifft aber die Bemerkung zu, dass derjenige, der einen Menschen oder ein Buch geistreich oder interessant findet, sich eben durch diese Bezeichnung ihm in gewisser Weise unterordnet, d. h. zu-

gibt, dass er von ihm Anregungen erhalten habe, die er sonst nicht kannte, dass ein Bedürfnis in ihm gestillt sei, das er vorher nicht gefühlt hat. So erklärt es sich, dass jene Ausdrücke da ihren Platz finden, wo außer der Unterhaltung eine Belehrung statt hat, sei es auf schriftlichem, sei es auf mündlichem Wege. Dieser wird eingeschlagen durch den Vortrag oder die belehrende Einwirkung einer in diesem Punkt überlegenen Persönlichkeit. Im allgemeinen kann man solche Individuen Lehrer nennen, mögen sie nun auf akroamatischem oder examinirendem Wege, oder indem sie beides miteinander vereinigen, das Interesse ihrer Zuhörer oder Schüler zu fesseln wissen.

Nun gibt es viele interessante Lehrer, die nicht geistreich sind, aber kaum einen geistreichen Lehrer, der nicht interessant ist, vorausgesetzt, dass der Hörer oder Schüler derart veranlagt ist, dass er den Geist des Lehrers zu verstehen und zu würdigen weiß. Dass ein geistreiches Wesen ein Vorzug eines Lehrers ist, sobald er sich auf den Vortrag beschränkt und nur die Absicht hat, anregend zu wirken, ohne sich darum zu kümmern und sich davon zu überzeugen, ob der Hörer ihn verstanden hat, ist unzweifelhaft. Diese Behauptung bezieht sich auf die Thätigkeit der Universitätsprofessoren, mit Ausnahme der Fälle, wo die Leitung eines Seminars oder Examinatoriums oder Disputatoriums den akroamatischen Weg unmöglich macht. Auf Schulen und Gymnasien dagegen ist das Verhältnis ein anderes. Hier kommt es nicht selten vor, dass der Schüler einen Lehrer geistreich oder interessant nennt, ohne dass der Unterschied immer festgehalten wird, wenn auch jener Ausdruck sich mehr in den oberen, dieser mehr in den untern Classen findet. Oft aber will der Schüler mit dieser Äußerung sich nur den Anschein geben, als ob seine eigene Persönlichkeit durch die geistreiche und geistvolle Behandlung eines Themas in den Augen des Lehrers gehoben werde, als ob die Reife seines Urtheils und seiner Veranlagung überhaupt ihn befähige, die geistreiche Behandlung zu würdigen und in Anspruch zu nehmen.

Daran würde sich ohne sonderlichen Gedankensprung die Frage knüpfen, ob ein geistreicher oder interessanter Lehrer einem sogenannten langweiligen oder pedantischen vorzuziehen sei. Wenn wir uns zu diesem Zweck das Abbild des Schulmeisters in Sokrates vor Augen führen und seine Redeweise in den Dialogen des Plato uns ins Gedächtnis zurückrufen, so können wir nicht umhin zu gestehen, dass wir dort gerade nichts Brillantes gefunden haben, nichts derart, was man heutzutage geistreich oder interessant nennt. Im Gegentheil, wie mancher Schüler, und in der Regel nicht der geistloseste, wird sich

bei dieser Lectüre über die pedantische Silbenstecherei des Sokrates geärgert oder gelangweilt haben! Werden doch die selbstverständlichsten Gedanken und Aussprüche mit dem Secirmesser haarspaltender Analyse in die kleinsten Fasern ihrer Bestandtheile zerlegt! Werden doch, um die Definition eines Begriffes einzuleiten, Fragen vorgelegt, die an ein Frage- und Antwortspiel erinnern! Diese sogenannte mäeutische Methode, die Sokrates selbst die Hebammenkunst des Geistes nennt, ist das Ideal eines echten Schulmeisters und wird als solches von allen Pädagogen und Jüngern des Sokrates angesehen.

Bevor der kundige Landmann die Aussaat dem Acker anvertraut, muss der Boden von allem Unkraut gereinigt werden, weil sonst dieses, das seiner Natur nach geiler und üppiger aufschießt als das gute Korn, ihm Grund und Boden, Saft und Nahrung entzieht. In ähnlicher Weise behandelt Sokrates die Seele und ihre Lebensäußerungen; in ähnlicher Weise sucht der wahre Schulmeister durch Ausrodung falscher Scheinvorstellungen den Geist für die Aufnahme des Wahren, Guten und Schönen empfänglich zu machen. Solcher Lehrer wird nicht leicht von seinem Schüler interessant genannt werden, weil er ihm die Leckerbissen nicht mundgerecht verabreicht, ja weil er sogar ihn aus seiner lieben Bequemlichkeit zu reißen sucht. Bekanntlich ist der menschliche Geist von Haus aus träge und bedarf der steten Anregung, um aus seiner Unthätigkeit herauszutreten und seine Eigenschaften zur Geltung zu bringen. Weiß der Lehrer aber durch einen schön stilisirten Vortrag, durch geistreiche Antithesen, durch eine interessante Darstellung die Phantasie und das Auffassungsvermögen des Schülers zu reizen und seine Aufmerksamkeit zu fesseln, so wird dieser ohne Frage das Lob seines verehrten Lehrers seinen Mitschülern singen und seinen Eltern sein Entzücken nicht verhehlen. Und in gewisser Weise hat er Recht, wenn er nur kein Schüler wäre, sondern blos der Anregung bedürfte, um selbstständig seinen Studien obzuliegen. Aber dazu ist er mit wenigen Ausnahmen, die sich bei solchen finden, die erst in späteren Jahren sich entschlossen haben, das Gymnasium zu besuchen, nicht im Stande, sondern er soll erst lernen zu arbeiten. Das Ziel seiner gymnasialen Thätigkeit besteht wesentlich darin zu lernen, wie er später auf der Universität sein Studium einzurichten hat, wie er mit seiner Zeit und seiner geistigen Kraft haushalten muss. Dies Ziel kann er nur durch eine Gymnastik des Geistes erreichen, die anfangs fast an eine Tortur erinnert, ebenso aber wie das Turnen zuerst freilich Schmerzen verursacht, durch die Gewöhnung jedoch und die Übung zum frohen Be-

wusstsein der wachsenden Kraft und zur freudigen Erneuerung der schließlich liebgewonnenen Thätigkeit führt. Daraus würde also folgen, dass die Eigenschaft, die im gewöhnlichen Leben interessant genannt wird, mit dem Wesen des Lehrers nicht übereinstimmt. Allerdings ist es Sache des Lehrers, Interesse zu erregen, aber nicht auf jenem Wege der geistigen Gourmandise, sondern durch nahrhafte Hausmannskost, durch kräftige, freilich nicht immer dem Geschmack des Schüler behagende, aber mit zunehmendem Alter und wachsender Fähigkeit steigende Anregung.

Bei dieser Gelegenheit kommen wir auf die Bedeutung des Wortes „interessant“ zurück, die oben besprochen ist. Es ist nämlich eine eigenthümliche Erscheinung, dass das Adjectiv einen weiteren Umfang hat als das Substantiv „Interesse“, weil eben jenes mehr in den Conversationston eingedrungen ist als dieses, und infolge dessen mehr abgeschliffen und verallgemeinert ist. Im gewöhnlichen Leben wird ein verstandesmäßig klar denkender und redender Mensch nicht leicht interessant genannt werden, während oft jemand für interessant gilt, der das fadeste und verworrenste Zeug in ansprechender und pikanter Rede vorzubringen weiß. Ähnlich stellt sich auch der Lehrer zum Interesse. Ein sogenannter interessanter Lehrer wird oft nur das äußere Interesse fördern, nicht das innere, sachliche, pädagogische. Das wahre Interesse entsteht bekanntlich durch die Anknüpfung der Belehrung an Punkte, die dem Schüler bekannt sind, und in der Vermeidung von Objecten, für die der Schüler in seinen Vorstellungen noch keine Berührungspunkte hat. Hüten muss sich aber der Lehrer, die Intervalle zu eng zu ziehen, die Anknüpfungspunkte zu bequem zu machen, damit dem Schüler auch zu einer selbstständigen Operation seiner Combinationsgabe u. s. w. Gelegenheit gegeben werde. Interessant ist ein solcher Lehrer für den Schüler insofern, als er ihn durch den Zusammenhang seiner Methode fesselt, während dieser Vorgang für jeden zufällig Anwesenden langweilig und pedantisch zu sein scheint. Ein Lehrer, der das Interesse des Schülers im wahren Sinne des Wortes erregt, wird in der Regel von ihm nicht interessant genannt werden, aber dafür das unzweideutige Lob erhalten, dass er etwas bei ihm gelernt habe. Der Schüler merkt nämlich nicht, wie der Lehrer ihn von einer Stufe zur andern führt und so in ihm den Glauben erweckt, dass er die Vermehrung seiner Kenntnisse seiner eigenen Thätigkeit zu verdanken habe. In diesem Sinne dürfen wir auch Sokrates' Lehrmethode und die Dialektik des Plato interessant finden, aber nur in dem Fall, wo der Zusammenhang festgehalten und

keinen Augenblick unterbrochen wird, ebenso wie die Mathematik die trockenste und langweiligste aller Wissenschaften genannt wird von denen, die das Interesse nur in dem Rausch oder Stimulus der augenblicklichen Anregung, nicht aber in der methodischen, wachsenden Anspannung des menschlichen Geistes sehen. Unter diesem Gesichtspunkt ist es zu erklären, dass Schüler ihren Lehrer nur interessant nennen, wenn er sie für den Augenblick durch anziehende, hinreißende Darstellung unterhält, während sie das sachliche Interesse, das sie bei dem methodischen, für Unbetheiligte langweiligen Unterricht fesselt, als solches nicht kennen lernen, also mit jenem Epitheton auch nicht in Verbindung bringen können. Daraus würde also folgen, dass ein interessanter Lehrer als solcher nicht immer ein guter ist, d. h. einer, bei dem die Schüler etwas lernen, und umgekehrt zum Wesen eines erfolgreichen Lehrers nicht mit Nothwendigkeit das Prädicat „interessant“ zu rechnen ist. Wenn also ein Schüler sich gegen seine Eltern dahin ausspricht, dass die Stunde sehr interessant gewesen sei, so liegt darin eigentlich mehr ein Tadel als ein Lob des Lehrers. Enthüllt doch der Schüler mit dieser Äußerung einen guten Theil Selbstgefühl; denn er sagt mit jenem Lobe doch nichts anderes, als dass sein Urtheil im Stande gewesen sei, den Erörterungen des Lehrers überall zu folgen, während jenes Prädicat gerade das Gegentheil beweist: sonst würde er es ja nicht gebraucht haben! Für den Lehrer aber liegt darin der Vorwurf, dass er manches vorgetragen hat, was nicht verstanden ist, denn sonst wäre es nicht interessant gewesen. Außerdem ist in der Regel anzunehmen, dass der sogenannte interessante Lehrer besonders seiner persönlichen Eitelkeit fröhnt, sich bei seinen Schülern ein Ansehen zu geben und durch geistreiche Antithesen zu glänzen sucht, statt, wie es doch seine Aufgabe ist, die scheinbar langweilige und pedantische Hebammenkunst des Sokrates anzuwenden und so an dem Geist des Schülers eine heilsame Wiedergeburt zu vollziehen.

Anders stellt sich in diesem Fall die Bedeutung und Anwendung des Attributes „geistreich“. Dass Studenten einen Professor, gebildete Zuhörer einen Redner geistreich nennen, ist eben deswegen maßgebend, weil sie mehr oder weniger die Reife des Urtheils besitzen, den Geist des Redners zu verstehen und zu würdigen. Nennt aber ein Schüler einen Lehrer geistreich, so verwechselt und identificirt er entweder jenen Ausdruck mit dem andern, und dann gilt das oben Gesagte, oder er hat den Lehrer nicht vollständig verstanden. Empfiehlt jemand einem andern eine Lectüre, und dieser ist nicht zum völligen

Verständnis der Schrift durchgedrungen, schätzt aber das Urtheil seines Freundes höher als sein eigenes, ohne dass er den Mangel seiner Auffassungsgabe eingestehen will, so wird er in der Regel das Buch geistreich nennen. Gibt es doch manche Redner und Schriftsteller, die sich darin gefallen und etwas darin suchen, auf Kosten der Klarheit und Durchsichtigkeit geistreich zu erscheinen, und denen es als ein größerer Vorzug gilt, durch geistreiche und unklare Phrasen zu imponiren, als durch einfache aber klare Darstellung das Verständnis des Hörers oder Lesers zu erlangen!

Daraus folgt, dass man einem Lehrer kein größeres Unrecht thut, als wenn man ihn langweilig nennt, sich selbst aber durch dieses Geständnis unbewusst eine Blöße gibt, indem man sich ein Urtheil über einen Gegenstand erlaubt, den man nicht zu würdigen weiß. Nennt also ein Schüler einen Lehrer interessant, so kann man gewöhnlich daraus den Schluss ziehen, dass er nichts Gediegenes lernt; nennt er ihn langweilig, so geht daraus hervor, dass er geistig zu bequem ist, sich anzustrengen und die Arbeit des Lehrers zu theilen, oder auch zu genusssüchtig, wenn nicht gar blasirt ist, als dass er an der Hausmannskost der Wissenschaft Geschmack fände; nennt er ihn endlich geistreich, so prahlt er mit etwas, das er nicht verstanden hat.

Ein Schüler lernt einen tüchtigen Lehrer erst post festum kennen. Das beste Lob für einen Lehrer ist, dass sein früherer Schüler später von ihm sagt: „Bei dem habe ich etwas Ordentliches gelernt."

Pädagogische Rundschau.

Aus Elsass-Lothringen. Große Freude herrscht unter den Lehrern der höheren Schulen unseres Landes: Das Besoldungsgesetz, von dem ich das letzte Mal als in Aussicht stehend berichtete, ist vom Landesausschuss nach den Vorschlägen der Regierung genehmigt, sofort vom Bundesrath bestätigt und vom Kaiser vollzogen worden. Die neue Gehaltsordnung ist gleich am 1. April in Kraft getreten, und man darf der Oberschulbehörde für die rastlose Arbeit, durch die sie es möglich machte, schon in den Osterferien die Erlasse an die einzelnen Lehrer ergehen zu lassen, aufrichtig Dank sagen. Die Angelegenheit ist nun folgendermaßen geregelt: Bei der definitiven Anstellung, die 3—5 Jahre nach dem abgelegten Examen pro fac. stattzufinden pflegt, so weit das nämlich hinsichtlich der Zahl der definitiven Stellen möglich ist, erhält der neue „Oberlehrer“ ein Anfangsgehalt von 2600 M., welches alle 3 Jahre um 300 M. steigt bis zum Höchstgehalt von 5000 M. Dazu kommt für ein Drittel der Oberlehrer eine besondere Zulage von 900 M. Dies in großen Zügen die Bestimmungen des neuen Gehaltsgesetzes, und die reichsländische Lehrerschaft der höheren Knabenschulen hatte offenbar allen Grund mit den diesjährigen Ostern zufrieden zu sein. Aber leider — nicht alle! Denn man hat die 80 seminarisch gebildeten Lehrer an diesen Schulen gänzlich vergessen, und hier herrscht also nach wie vor Unordnung und Willkür. Dies ist sogar den Abgeordneten aufgefallen, und es ist sowol in der Commissionsberathung als in der Sitzung selbst die Regierung darum angesprochen worden. Vielleicht kommt diese Sache zum nächsten Osterfest, wer weiß? Die Regierung hat gesagt, sie habe die Absicht, auch hier Ordnung zu schaffen; „die Botschaft hör ich wol, allein mir fehlt der Glaube!“

Doch darf eine einem Elementarlehrer an einer höheren Lehranstalt widerfahrene Freude nicht unerwähnt bleiben. Der zu Ostern aus dem Dienst geschiedene Elementarlehrer Krey von der Realschule St. Johann in Straßburg hat den Kronenorden erhalten. Das ist gegenüber der sonst üblichen Verleihung des Allgemeinen Ehrenzeichens an Lehrer sehr erfreulich. Lesen wir doch in der letzten Liste wieder, dass diese Auszeichnung in Elsass-Lothringen zu gleicher Zeit verliehen worden ist an Straßen- und Schleusenwärter, Weichensteller, einen Nachtwächter u. a., und an 4 Lehrer, worunter ein Hauptlehrer!! Doch darf man sich darüber auch wieder nicht so sehr wundern; kommt es doch immer wieder vor, dass die Lehrer des betr. Bezirkes bei Verleihung dieses Ehrenzeichens an einen ihrer Amtsgenossen eine Festlichkeit veranstalten, der Behörde unterthänigst für die Ehre danken, die einem der Ihrigen widerfahren ist, und in den Zeitungen fröhlich darüber berichten. Solange sich aber der Lehrerstand nicht selber besser ehrt, darf er sich nicht wundern, wenn er nicht anders behandelt wird als die Nachtwächter, Gestütswärter, Polizeidiener, Gefängnisaufseher u. dergl. —

Vor kurzer Zeit ist eine der preußischen nachgebildete Prüfungsordnung für Turnlehrer und Turnlehrerinnen erschienen. Es kann dies gewissermaßen als ein Fortschritt gelten, ein Bestreben auch diese Gebiete auszubauen. Gleichwol weiß man eigentlich nicht recht, was eine solche Prüfungsordnung soll. Der Zudrang der Lehrer landauf und -ab zur Ertheilung des Turnunterrichts ist durchaus nicht stark, und man muss schon froh sein, wenn sich überhaupt Leute finden, die den Unterricht übernehmen, da für den Lehrer, auch für den „geprüften“ Turnlehrer, keinerlei Vortheile damit verbunden sind. Man hat neuerdings dem Mangel dadurch abzuhelfen gesucht, dass man Turncurse von kürzerer oder längerer Dauer, zuletzt auch einen für akademisch gebildete Lehrer abhalten ließ; wenn nun aber aus dem Bestehen der Turnlehrerprüfung nicht irgend welche Rechte erwachsen, so ist nicht wol denkbar, dass die Leute, denen auch ohne Prüfung der Unterricht übertragen wird, sich einer solchen zu unterziehen geneigt sein sollten. Anders steht es auf dem Gebiet des Mädchenturnens: da dürfte die Prüfungsordnung Anlass zur Ausbildung von Turnlehrerinnen geben.

Nun muss ich mich leider noch mit dem Herrn Director Dr. Fischer von der höheren Mädchenschule in Straßburg auseinandersetzen. Es ist mir das im höchsten Grade unangenehm, weil ich vermuthe, es werde dem größten Theil des Leserpublicums unserer Zeitschrift gleichgiltig sein, ob in der Hauptstadt des Reichslandes eine gute oder eine schlechte öffentliche höhere Mädchenschule besteht, und ich thue es nur, weil es sonst nach der Erwiderung des Herrn Directors scheinen könnte, als hätte ich etwas anderes beabsichtigt, als eine Darstellung des Sachverhaltes, um wo möglich etwas zur Besserung beizutragen. Ich halte alles in meiner Darstellung aufrecht, außer den Umstand, dass ich die Mülhauser Schule zu den voll ausgestalteten, 10classigen gerechnet habe. Ob es aber klug war vom Herrn Director, gerade daran zu erinnern, scheint mir sehr zweifelhaft; denn die Mülhausener erreicht mit 9 Schul- und 3 Seminarjahren ihr letztes Ziel, zu dem Straßburg nunmehr 10 + 3 braucht; und wenn der Herr Director sich darüber erfreut zeigt, dass nach der letzten Prüfung (oder infolge derselben?) der Oberschulrath seiner Lehrerinnenschule noch ein Jahr zudictirt hat, so zeugt das von einer so kindlichen Naivetät, dass man darüber kaum ernsthaft reden kann. — Der Herr Director wirft mir sodann vor, ich wisse nicht, dass zur Erlangung der Berechtigung für eigene Abgangsprüfungen erst das Bestehen der Lehrerinnenschule während einer Reihe von Jahren nöthig sei. Mag sein, dass ich das nicht weiß; habe ich doch auch nicht gewusst, dass die Schule nur etwa 300 Schülerinnen zu haben wünscht; aber ich halte dieses für gut so; denn es scheint, dass man hinsichtlich der Zucht und Ordnung und der Leistungen in den oberen Classen mit diesen 300 nicht fertig wird. Übrigens könnte der Herr Director gelegentlich seine alten Jahresberichte befragen; im Jahre 1876 z. B. hatte die Schule 348 Schülerinnen, 1887: 245. Dagegen weiß ich, dass die Lehrerinnenschule in den 70er Jahren schon einmal bestand, dass sie dann aufflog und dass sie jetzt, um die Schule und den Schulbesuch zu heben, mit Mühe und Noth wieder eingerichtet worden ist; ich weiß auch, was der Herr Director nicht zu wissen scheint, dass die Ansicht weit verbreitet ist, die Examensberechtigung würde unter der Direction Fischer wahrscheinlich nie zugestanden werden. Hat es doch des Dazwischentretens des Oberschul-

rathes bedurft, um den die Unterrichtslehre ertheilenden Seminardirectoren die pädagogisch selbstverständlichsten Anordnungen für die Ertheilung der Unterrichtslectionen beim Director Fischer zu realisiren. Solche und ähnliche Dinge wissen noch andere Leute als ich. — Weil die deutschen Beamten und Officiere, meint der Herr Director ferner, ihre Kinder in die Privatinstitute schicken — denn das ist doch wol der Sinn seiner Ausführungen — gehen sie nicht in seine Schule, und weil diese Institute stark besucht seien, sei es seine Schule weniger. Gewiss, warum nicht? Man kann die Sache auch so darstellen. Aber der Herr Director irrt gründlich, wenn er glaubt, es sei mir das Verhältnis der höheren Stände zu den Privatinstituten unbekannt. Das ist eine ziemlich bekannte Sache und in jeder größeren Stadt so, wie der Herr Director ganz richtig ausführt. Hier ist nur das merkwürdig, dass die Straßburger städtische Schule eben um dieser Stände willen gegründet, ursprünglich von deren Kindern besucht und dann von diesen verlassen worden ist. Darf ich daran erinnern, dass der Herr Director zu Anfang der 80er Jahre einmal einen Vortrag gehalten hat, in welchem er ungefähr ausführte, dass die Anstalt eine Schule für die höheren Stände sein solle? Welch seltsame Ironie: gerade diese Stände, für die seine Schule sein sollte, haben ihn verlassen! Hat er sich denn wirklich einmal ernstlich darum gekümmert, warum das alles so gekommen? — Der Herr Director meint sich damit trösten zu können, dass man nicht allen gefallen könne. Leider hat er vergessen, die wenigen anzuführen, denen er es recht macht. Wenn der Herr Director ernster mit sich zu Rathe gegangen wäre, so wäre der ganze Streit an dieser Stelle unnöthig gewesen. Doch genug! Ich kann hier die Sache doch nicht zu Ende führen. Der Herr Director möge, statt sich mit dem schrecklichen Gedanken abzuplagen, ob ich einmal sein Nachfolger werden könnte, allezeit und allerwegen nur das Wol und Gedeihen der Schule im Auge halten und darnach forschen, ob ich recht oder unrecht habe, und ob nicht wirklich die Ansicht vorherrscht, es sei hohe Zeit, dass an der Schule eine Änderung eintrete. Dann können wir wieder miteinander reden. Er allein scheint das nicht zu wissen, was die Spatzen schon lange von den Dächern pfeifen. R. W.

Aus der Schweiz. Außer der Sorge um Unterstützung der cantonalen Volksschulen durch den Bund (vgl. December- und Märzheft) beschäftigt die Lehrerschaft — hie und da auch die Bürgerschaft, oder die cantonale Oberbehörde — lebhaft die Regelung des gesammten Fortbildungsschulwesens. Zu dessen Gunsten ist übrigens — wie wir früher berichtet — schon in jener intercantonalen „Denkschrift" und in der besonderen Eingabe der Aargauer Lehrer an die Bundesversammlung ein Wort gesprochen worden. Immerhin steht im Vordergrund des Interesses — natürlicherweise — die Sicherung der Volksschule; die Angelegenheiten der Fortbildungsschule kommen erst in zweiter Linie. Auch verlauten bezüglich dieser Schulgattung wesentlich verschiedene Ansichten, Meinungen oder Wünsche, der Hauptsache nach durch drei Gruppen vertreten, die sich kurz als a) Radicale, b) Compromiss- und Opportunitäts-Politiker, c) Gleichgiltige oder Passive bezeichnen lassen. Sehr deutlich trat diese Spaltung im vorigen Jahre auf der (ersten) Basler Schulsynode zu Tage. Da lauteten die wichtigsten Thesen des ersten Referenten (Schlup heißt der Wackere): „Um den Forderungen des praktischen

Lebens und denjenigen der Pädagogik in gleichem Maße gerecht zu werden, sind allgemeine obligatorische Fortbildungsschulen zu errichten. Diese schließen sich unmittelbar an die Volksschule an und dauern (mit zunehmender Beschränkung auf einige Vormittagsstunden der Woche) für Jünglinge bis zum zwanzigsten, für Mädchen bis zum achtzehnten Altersjahre. Die Fortbildungsschule entlastet zunächst die Volksschule durch Übernahme der schwierigeren Partien des bisher der letzteren übertragenen Unterrichtsstoffes. Dann folgen: für die Jünglinge Verfassungs-, Gesetzes-, Verwaltungs- und Volkswirtschaftskunde, für die Mädchen Unterricht in Haushaltungskunde und Kindererziehung, Gesundheitslehre und Krankenpflege." Der zweite Referent dagegen wünschte das „Obligatorium" nur für die 18- und 19jährige männliche Jugend*); für Mädchen sei es „zur Zeit unmöglich". Und das bescheidene Schlussergebnis der Verhandlungen war: „Die Synode spricht den Wunsch aus, die Erziehungsbehörde möge, ihren bisherigen Bestrebungen getreu, fortfahren, für die weitere Fortbildung der nicht mehr schulpflichtigen Jugend zu sorgen. Sie würde das Obligatorium für die Fortbildungsschulen der männlichen Jugend begrüßen, falls sich in Zukunft die Verhältnisse einem solchen günstig gestalten sollten." — Ein ähnliches Schicksal erfuhr das Solothurner Hauptreferat: die vorgeschlagene Verlängerung der obligatorischen Fortbildungsschulzeit um ein Jahr wurde abgelehnt; was Referent den Bezirksschul- „und anderen central gelegenen Orten" als Pflicht überbinden wollte — die Errichtung je einer gewerblichen und einer landwirtschaftlichen Fortbildungsschule (Zweck: „allgemeine bürgerliche" und „berufliche" Ausbildung) —, soll der „Freiwilligkeit" überlassen bleiben, und der Antrag, „zu Gunsten des gesammten Fortbildungsschulwesens eine wirksame finanzielle Unterstützung von Seiten des Bundes anzustreben", fiel mit Rücksicht auf die bekannten Schritte, welche behufs Hebung des Volksschulwesens gethan worden sind. — Die Aargauer haben sich in mehreren Verhandlungen des Jahres 1892 auf die einfache „bürgerliche Fortbildungsschule" (Deutsch, Rechnen, Vaterlandskunde) beschränkt. Eine solche zu errichten, und zugleich ihren Besuch für alle nicht „höheren" Schüler verbindlich zu erklären, steht jetzt noch jeder Gemeinde frei; man wünscht nun aber das „Obligatorium" für den gesammten Canton, und zwar vorzugsweise um der „Recrutenprüfungen" willen. „Es kann — sagt ein angesehener Schulmann — der Lehrerschaft unmöglich gleichgiltig sein, welchen Rang unser Canton in der Recrutenprüfung einnimmt. Nach diesem Rang werden in den weitesten Kreisen, gleichviel ob mit Recht oder Unrecht**), die Leistungen unserer Volksschule bemessen. Nach diesen Leistungen richtet sich auch, zu gutem Theil, die Willfährigkeit der Gemeinden der Schule gegenüber." Das Ergebnis der Recrutenprüfungen aber sei „stets zurückzuführen auf die Repetitionscurse und bürgerlichen Fortbildungsschulen". Die cantonalen „Culturgesellschaften" haben denn auch an die Regierung das Gesuch gerichtet: „sie möchte beförderlich den Gesetzesentwurf bezüglich der

*) Aber nicht für die gesammte; auch bezüglich der „Einführung in das Verständnis der Rechte und Pflichten eines Bürgers" (im zweiten Jahre) beantragte er die bekannten Ausnahmen — obwol der Bürgerunterricht an den „höheren" Schulen, Gymnasien etc., nicht eingeführt ist. — Unterrichtszeit: die von allen Einsichtigen verworfenen Abendstunden (zweimal wöchentlich von 5—7 Uhr).

**) Mit Unrecht! — „Gleichviel"?

obligatorischen bürgerlichen Fortbildungsschule für Knaben dem Großen Rathe (Cantonsrathe) vorlegen".*)

Einen ähnlichen Vorstoß hat die zürcherische Schulsynode geführt, nachdem sie zwei gründlich durchgearbeitete Vorträge — über die „allgemeine" und über die „berufliche" Fortbildungsschule — angehört. Der erste Referent, Herr Weber, wünscht eine allgemeine Fortbildungsschule, ähnlich wie sie in Baden, Hessen, Sachsen besteht: für die 15- bis 17jährigen wöchentlich 3 Stunden das ganze Jahr hindurch; die 18jährigen sollen im Winter noch den Bürgerunterricht empfangen; der Staat bezahlt die Lehrer; das übrige leisten die Gemeinden, die für die beruflichen Fortbildungsschulen (nach dem Vorschlage des Herrn Hug) nur die Räumlichkeiten zu beschaffen hätten, wogegen dem Staate die gesammten Unterhaltskosten und auch die Ausbildung der Fachlehrer zufiele. Das von der Synode dem Erziehungsrath eingereichte Gesuch erstreckt sich auf „a) Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule für die männliche Jugend; b) umfassende staatliche Unterstützung der beruflichen Schulen unter Berücksichtigung der landwirtschaftlichen, gewerblichen und commerciellen Verhältnisse sowie der beruflichen Ausbildung der Mädchen".

Weniger durch dieses Gesuch veranlasst, als vielmehr infolge zweier Anträge (die im Cantonsrath gestellt worden) vom Regierungsrath beauftragt, hat der Erziehungsrath an die Bezirks-, Primar- und Secundarschulpflegen ein „Kreisschreiben" erlassen, in welchem er den genannten Mittel- und Unterbehörden folgende Fragen vorlegt**): „1. Wie stellen Sie sich zur Frage der Reorganisation des Fortbildungsschulwesens, insbesondere des Obligatoriums oder Facultativums? 2. Denken Sie sich die Fortbildungsschule im unmittelbaren Anschluss an die Primarschule, oder halten Sie einen Unterbruch nach vollendeter Primarschule als angezeigt? 3. Sollten die Fortbildungsschulen nach Ihrem Ermessen eher noch die allgemeine Bildung vermitteln oder mehr das berufliche Moment berücksichtigen? 4. Genügen für Ihre Zwecke (?) Fortbildungsschulen, welche die allgemeine oder speciell bürgerliche Bildung vermitteln, oder ist ein besonderes Bedürfnis für die Organisation der beruflichen Ausbildung vorhanden, und 5. wenn ja, kann demselben genügt werden durch Anpassung des Lehrplans derselben (!) an die wirtschaftlichen (industriellen, gewerblichen, landwirtschaftlichen) Verhältnisse? 6. Wie stellen Sie sich zum Obligatorium oder Facultativum, überhaupt zur Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen, und wie denken Sie sich den Ausbau derselben? 7. Empfinden Sie es als Bedürfnis, dass für gewisse Berufszweige eigentliche Fachschulen für die theoretische und praktische Berufserlernung gegründet werden sollten? 8. Welches wären in diesem Falle in Ihrem Landestheile diejenigen Berufsgebiete, für welche Sie die Nothwendigkeit einer eigentlichen Schule für Beruf- und Facherlernung in erster Linie constatiren könnten?" — Die Antworten sollten bis Mitte Januar eingeliefert sein und werden wol gegenwärtig von der Kanzlei der Erziehungsdirection verarbeitet. —

*) Dass das Gesuch von Nichtlehrern ausgeht, kann für die Sache nur um so günstiger sein.

**) Ich führe wörtlich an; man wolle also für das waschechte Kanzlei-Deutsch nicht mich verantwortlich machen.

Wie man aus den eben mitgetheilten Fragen ersieht, wird im Canton Zürich — wie übrigens anderwärts auch — ein Hauptgewicht auf die sog. gewerblichen und beruflichen Fortbildungsschulen gelegt. Dies hat seinen Grund zunächst darin, dass solche Anstalten seit 1884 vom Bunde bedeutend unterstützt*) und noch anderweit kräftig gefördert werden. So hat das schweizerische Industriedepartement 1890 in Zürich eine Ausstellung der „gewerblichen Fortbildungsschulen, Handwerkerschulen und gewerblichen Zeichencurse", 1892 in Basel eine Ausstellung der „kunstgewerblichen und technisch-gewerblichen Fachschulen, Curse und Lehrwerkstätten" veranstaltet.**) Die Kataloge dieser beiden Ausstellungen, ausgestattet mit geschichtlichen Einleitungen, bilden im Verein mit den Protokollen der Schlussconferenzen und einer geschichtlich-statistischen Schrift des bekannten Prof. O. Hunziker in Zürich (veröffentlicht 1892) die neuere Literatur über die niederen und höheren Gewerbe- und Fachschulen.***)

Unter den vom Bunde unterstützten Bildungsstätten finden sich auch solche für das weibliche Geschlecht, dessen hauswirtschaftliche und berufliche Ausrüstung ebenfalls Gegenstand hervorragender Bestrebungen geworden ist — wovon u. a. die mehrfach erwähnte „Denkschrift" und der heute mitgetheilte Beschluss der letzten zürcherischen Schulsynode zeugt. Ferner sind Beschlüsse zu Gunsten der „Mädchenfortbildungsschulen" — deren Errichtung als Pflicht des Staates und der Gemeinden erachtet wird — von den vorhin genannten aargauischen Culturgesellschaften gefasst worden — nicht zu vergessen der Solothurner Lehrer, die ganz besonders rührig gewesen. Sie wünschen — nach den Beschlüssen ihrer letztjährigen Hauptversammlung — „durch Gründung von freiwilligen Mädchenfortbildungsschulen das Obligatorium vorzubereiten", und zwar wären diese Fortbildungsschulen unmittelbar an die Primarschule anzuschließen, in 2 oder 3 Wintern während wenigstens 4 Stunden (wöchentlich) abzuhalten und vornehmlich der hauswirtschaftlichen Ausbildnng zu widmen; für die Lehrerinnen hätte der Staat zu sorgen.

Es handelt sich dabei vorzugsweise um Angehörige gering- oder unbemittelter Familien, um Mädchen, die frühzeitig ihren Lebensunterhalt durch selbstständige Arbeit sich erwerben müssen und nur Aussicht auf eine bescheidene eigene Häuslichkeit haben. Was nun in der gesammten Schweiz geschieht, um solche Mädchen und Frauen in ihrem Wissen und Können zu fördern, ist kürzlich zusammenzustellen versucht worden: in einem anfangs dieses Jahres erschienenen Schriftchen von Rud. Dietrich über „Die schweizerischen Schulen und Curse für allgemeine, hauswirtschaftliche und berufliche Fort- oder Ausbildung des weiblichen Geschlechts".†) Die Arbeit umfasst: I. Vorbemerkungen — II. Statistische Beschreibung der einzelnen Anstalten

---

*) Der Bundesbeitrag kann die Höhe der halben Gesammtkosten erreichen.

**) Das Departement hat auch im vorigen Jahre — durch den verdienten „Experten" H. Bendel in Schaffhausen — eine „Instruction für die eidgen. Experten, Vorstände und Lehrer der gewerblichen Fortbildungsschulen" ausarbeiten und den im Titel Genannten unentgeltlich zustellen lassen.

***) Eine gleich wertvolle Literatur über die allgemeinen Fortbildungs- und Bürgerschulen der Schweiz gibt es nicht.

†) 88 Seiten 8°. Preis 50 Cts. Zu beziehen durch das Pestalozzianum in Zürich.

(递Haupttheil) — III. Übersichten*) (A. Vertheilung der beschriebenen Schulen und Curse auf die Cantone, nach den Gründern oder Unternehmern, nach der Zeit der Gründung oder ersten Veranstaltung. B. Förderung der gemeinnützigen Anstalten durch Gemeinden, Cantone, Bund. Schulen und Curse mit C. unentgeltlichem Unterricht, D. vorwiegend unbemittelten Schülerinnen) — IV. Ergebnisse. — Nach dieser Statistik — die keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen will und kann —, d. h. nach deren Erhebungen (die sich auf die Jahre 1890 und 1891 erstrecken) besitzt die Schweiz 124 Anstalten, welche die im eigentlichen (engeren) Sinne weiblichen Bildungsbedürfnisse befriedigen, theilweise eine Ergänzung oder Erweiterung des Volksschulunterrichts bieten wollen und darum nicht ganz ohne Grund und Recht mit dem bequemen und beliebten allgemeinen Namen „weibliche Fortbildungsschulen“ belegt werden dürfen. — An 15 dieser Anstalten wiegen die Hauptfächer der Primarschule vor, an 33 die einfachen Handarbeiten; 8 (Frauenarbeits-, Industrieschulen) sind hauptsächlich Bildungsstätten für Schneiderinnen und „Arbeitslehrerinnen“; 17 pflegen aufs gründlichste die Haushaltungskunst in der Praxis und Theorie (3 davon nennen sich „Dienstbotenschulen“). Unter den 42 bloßen „Cursen“ der verschiedensten Art finden sich auch 5 Samariterinnencurse. — Am besten versehen sind die Kantone Baselstadt und Zürich; ferner St. Gallen, Bern, Aargau, Thurgau; weiterhin Glarus, Solothurn, Appenzell A. Rh., Luzern. Dagegen scheinen sich die Cantone Uri, Schwyz, Ob- und Nidwalden, Tessin, Wallis nicht einmal bescheidener Näh- oder Flickschulen zu erfreuen; sie sind in der Statistik nicht vertreten. Die Mehrzahl der aufgeführten Anstalten ist von gemeinnützigen Vereinen (die Hälfte) und von Gemeinden (ein Viertel) gegründet worden; die baren Staatsbeiträge fließen meistens den Lehrkräften zu. Charakteristisch ist es, dass die große Mehrzahl der Schulen und Curse ($^3/_4$) erst seit 1885, mehr als $^1/_3$ gar erst seit 1890 besteht.

Die Arbeit, von der ich hier einiges Wesentliche mitgetheilt, ist ausgeführt worden im Auftrage der Fortbildungsschulcommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Diese Commission wirkt seit 20 Jahren, und da sie um die Entwickelung des schweizerischen Fortbildungsschulwesens sich außerordentliche Verdienste erworben, dürfte ein Auszug aus ihrer Geschichte**) wol gerechtfertigt sein. Er bilde zugleich den Schluss unseres Berichts. — Anfangs (1872) hatte die Commission nur den Beruf, „Material zu sammeln“, und ihre Leistungen waren bis 1880 in der That recht bescheiden: eine kurze Beschreibung der wichtigsten gewerblichen Schulen des Inlandes 1873, zwei Studienreisen nach Deutschland 1875 und 1877, eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen über die obligatorischen Fortbildungsschulen in Deutschland. Das Jahr 1880 brachte größere Aufgaben: die Commission sollte im Auftrag der Gesellschaft „die Einführung der Fortbildungsschulen fördern“, die geeignetsten Lehrmittel ausfindig machen, einen „Normallehrplan“ entwerfen helfen; sie sollte ferner benachbarte Cantone zur Veranstaltung gemeinsamer landwirtschaftlicher und gewerblicher

*) II und III in Tabellenform.

**) Sie ist beschrieben von ihrem Actuar, Prof. O. Hunziker, in der Schweiz. Zeitschrift f. Gemeinnützigkeit, Jahrg. 1892.

Curse bewegen, die Ausbildung von „Wanderlehrern“ anregen und von den Bundesbehörden Unterstützung jener Curse und „Bedachtnahme“ auf diese Lehrerbildung (an der polytechnischen Schule, Zürich) begehren. Die Leistungen der Commission wurden jedoch zunächst nicht wesentlich andere, nur dass sie noch eine Ausstellung von Lehrmitteln für gewerbliche Fortbildungsschulen veranlasste und eine bereits vorhandene Sammlung solcher Lehrmittel (im Pestalozzianum zu Zürich) unterstützte. Man stand eben noch immer in der Periode des Tastens und Versuchens, war noch unentschieden hinsichtlich des Zieles sowol wie des Weges. Das Jahr 1883 machte diesem Zustande ein Ende: die Commission ward nunmehr beauftragt, „in erster Linie die Förderung des beruflichen (gewerblichen) Fortbildungsschulwesens ins Auge zu fassen“. Dementsprechend gründete sie zunächst (1884) ein eigenes Organ, die „Blätter für die gewerbl. Fortbildungsschule“ (mit 1892 in den „Blättern f. d. Zeichen- und gewerbl. Berufsunterricht“ aufgegangen), und 1886 bewog sie den Secretär des Schweiz. Gewerbevereins und einen der „eidgenössischen Experten“ für das gewerbliche Bildungswesen in der Schweiz ihr beizutreten. Im gleichen Jahre nahm die Commission auch die Förderung der „weiblichen Fortbildung“ in ihr Arbeitsprogramm auf. Sie bewies dies zunächst durch Abfassung und Verbreitung einer bezüglichen Flugschrift (von Pfarrer Brenner in Müllheim, Thurgau); später ging sie weiter: mit Bundessubvention ließ sie im Herbst und Winter 1888/9 (an den Frauenarbeitsschulen in Zürich und Basel) eine Anzahl Mädchen aus verschiedenen Cantonen zu Lehrerinnen für „weibliche Fortbildungsschulen“ ausbilden. In den Jahren 1891 und 1892 sodann veranstaltete sie die vorhin besprochene Statistik. Zu Gunsten der „männlichen Fortbildungsschulen“ veranlasste die Commission 1891 die Herausgabe zweier Leitfäden: für Gesellschafts-, Staats- und Verfassungskunde (von Prof. O. Hunziker in Zürich) und für Volkswirtschaftslehre (von Regierungsrath Affolter in Solothurn). Lebhaft beschäftigte sie sich auch mit der Frage des „Lehrlingsschutzes“ (Referent: Gewerbesecretär Krebs). Daneben ließ man übrigens die früheren literarischen und praktischen Orientirungsarbeiten nicht außer Acht; so wurden Zeichen- und Gewerbeschullehrer mit Stipendien zu Studienreisen nach Genf, Lyon, München, Stuttgart ausgerüstet.

Aus Croatien. Das Agramer Lyceum für Mädchen. Die Lehranstalten Croatiens sind Dank der Fürsorge des Cultuschefs Dr. Krsnjavi abermals um ein wichtiges Glied vermehrt worden. Am 10. October 1892 wurde ein auf acht Classen berechnetes Lyceum für Mädchen eröffnet, dessen vier Unterclassen aus der höheren Töchterschule gebildet wurden.

Damit ist dem weiblichen Theile unserer heranwachsenden Jugend eine Erziehungsstätte eröffnet, in welcher die Mädchen sich eine umfassende Bildung aneignen können, die sie befähigt, den ihnen angewiesenen Platz in der Gesellschaft würdig auszufüllen, ebenbürtige Genossinnen ihrer Ehegatten zu werden, ihren Pflichten als Mütter und Hausfrauen in jedem Sinne zu genügen, und im Nothfalle auch die Eignung zur selbstständigen Gestaltung ihrer Zukunft sich zu erwerben.

Der Zweck des Mädchen-Lyceums ist also, der weiblichen Jugend Gelegenheit zu bieten, sich eine höhere allgemeine Bildung anzueignen und sich da-

durch auch zur eventuellen Ablegung von Fachprüfungen und für Universitätsstudien vorzubereiten.

In der ersten Classe des Lyceum finden Mädchen Aufnahme, welche bei der strengen Aufnahmsprüfung die Kenntnisse des in der unteren Volksschule gewonnenen Wissens nachweisen. Für den Eintritt in die erste Classe ist das zurückgelegte zehnte Lebensjahr erforderlich. Bei der erstmaligen Einschreibung in das Lyceum hat jede Schülerin eine Aufnahmstaxe von 4 fl., dann einen Beitrag von 1 fl. zur Schülerinnen-Bibliothek zu entrichten. Das Schulgeld beträgt monatlich 5 fl. Arme, jedoch sehr begabte Schülerinnen können davon befreit werden.

Alle Vorschriften betreffs der inneren und äußeren Schulverwaltung, wie sie für croatische Mittelschulen in Wirksamkeit stehen, gelten auch für das Mädchen-Lyceum: namentlich sind in analoger Weise der Unterrichtserfolg der Schülerinnen in den einzelnen Lehrgegenständen festzustellen, die Classification vorzunehmen und die Zeugnisse zu ertheilen, jedoch mit dem Unterschiede, dass die Wiederholung einer Classe grundsätzlich ausgeschlossen ist, damit nicht durch Vorschubleistung für schwächer angelegte Schülerinnen ein geistiges Proletariat künstlich gezüchtet werde.

Der Unterricht im Lyceum umfasst folgende obligate Gegenstände: Religionslehre, croatische, deutsche, französische Sprache, allgemeine Literatur in croatischen Übertragungen, Weltgeschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, philosophische Propädeutik, Zeichnen, weibliche Handarbeiten, Gesang, Gymnastik und Kalligraphie; ferner als relativ-obligate Fächer: englische und lateinische Sprache und Pädagogik. Keine Schülerin ist verpflichtet, einen der relativ-obligaten Gegenstände zu betreiben. Will sie dies aber, so ist ihr die Wahl des Gegenstandes freigestellt, doch wird derselbe nach erfolgter Entscheidung für sie ein obligater, und die Prüfung über denselben ebenso vorgenommen, und übt der Fortschritt in demselben bei Bestimmung der schließlichen Fortgangsclasse den gleichen Einfluss aus, wie die allgemein obligaten Gegenstände. Die Schülerinnen der Anstalt sind nicht überbürdet. Sie haben wöchentlich nur 27 Stunden. Die Anstalt hat den Charakter einer Mädchenschule beibehalten, da auch Handarbeit in den Lehrplan aufgenommen wurde.

Mit der Gründung dieser Schule hat der strebsame Cultuschef Dr. Krsnjavi, der sich zum Ziele gesetzt hat, den Frauen Croatiens durch die Eröffnung neuer Bildungsbahnen weitere Berufsgebiete zu erschließen, eine wichtige Station in seinen Bestrebungen erreicht.

Das croatische Schulwesen kann sich glücklich preisen, einen solchen Cultuschef zu haben. Wir wünschen dem vortrefflichen Manne, dass er noch viele Jahre wirken möge zum Wole seiner Nation.

Volksschulen in Croatien und Slavonien. Im vorigen Schuljahre waren in Croatien und Slavonien 1259 Volksschulen. Durchschnittlich kommt eine Volksschule auf 33,78 qkm und auf 1736 Einwohner. Knabenschulen 74, Mädchenschulen 80, Gemischte Schulen 1105; mit einer Lehrkraft 824, mit zwei Lehrkräften 278, mit drei 56, mit vier 101. Mit croatischer Unterrichtssprache gab es 1158, mit deutscher 27, mit ungarischer 8, russischer 2 und slowakischer 2 Schulen. Die Gesammtausgabe für sämmtliche Volksschulen belief sich auf 1520533 fl. 79 kr. Bibliotheken für Lehrer gab es 1142 mit 181 954 Bänden, für Schüler 914 mit 49863 Bänden. Nächst den

Schulgebäuden waren 992 Schulgärten. Die Zahl sämmtlicher Lehrer war 2024 —, also kommt ein Lehrer auf 1142 Einwohner. Schulpflichtige gab es 241305, davon besuchten die Volksschule 146101, d. h. 63·01% oder 8·02% der Einwohner.

Aus der Fachpresse.

76. Fritz Harkort (H. Kimpel, Hess. 1893, 7—10). Wie Harkort ein halbes Jahrhundert als „Tribun" der Volksschule und ihrer Lehrer, der Volksbildung überhaupt (theilweise im Verein mit Diesterweg) gewirkt, wie aber sein „Volksschulideal" immer noch nicht zur Wirklichkeit geworden, wird ausführlich und anschaulich nachgewiesen. Besonders dankenswert die Auszüge aus Harkorts Schriften und Landtagsreden. — Am Schlusse vergleicht K. „Preußens Lehrer zu neun Zehnteln mit einem Walde junger, kräftiger Eichbäume, und diese gelten in der Gesundheit mehr als ein Bestand, in welchem hie und da eine gewaltige Eiche mit ihren knorrigen Ästen dem Sturmwind Trotz beut, die übergroße Mehrzahl der Gewächse aber Buschwerk ist. Die jungen Lehrereichen aber, angefüllt mit dem Geiste Harkorts, geben Hoffnung, dass das Volksschul- und Volksschullehrerideal einst, in nicht zu ferner Zeit, Wirklichkeit werde." — Sind jener Vergleich und diese Hoffnung berechtigt?*)

77. Ein Beitrag zur Begründung der Moral (J. C. M., Ref. 1893, 15). Belehrung über die Entstehung und Entwicklungsgeschichte der Moral nicht in der Philosophie, sondern in der „vergleichenden Völkerkunde und in der Culturgeschichte" zu finden. „Die Hauptsache war mir, nachzuweisen, wie wahrscheinlich die Hypothese erscheint, dass die Moral entstanden ist auf dem Wege fortschreitender Lebensfürsorge, und dass das moralische Bewusstsein, d. i. die Stimme des Gewissens, abhängig ist von dem jeweiligen Culturstadium. Die Consequenz aber ist die, dass mit der weiteren Entwicklung der Menschheit eine Entwicklung der Moral Schritt halten, dass auf eine Änderung der Culturverhältnisse eine Umwertung aller (aller?!) moralischen Werte folgen muss."

78. Moral und Religion (J. C. M., Ref. 1893, 17). Hier kommt es dem Verf. weniger darauf an, das Verhältnis von „Religion" und „Moral" gründlich zu erörtern, als vielmehr bezüglich der letzteren einfach festzustellen: 1. „Dass die Moral in verschiedenen Zeiten verschieden war, aber einen Fortschritt aufweist, erklärt sich aus der durch die fortschreitende Lebensfürsorge bedingten Culturentwicklung. 2. Weil die verschiedenen Völker zu verschiedenen Zeiten auf den Schauplatz der Geschichte getreten sind und eine individuelle Culturentwicklung durchmachten, so mussten auch verschiedene moralische Vorurtheile bei ihnen gelten. 3. Die Lehren der Geschichte und Völkerkunde widerstreiten der Behauptung, dass es ein ewiges Moralgesetz gebe.**) 4. Weil

*) H. Wanner (Hann. 1893, 7—9) schließt seinen Aufsatz über Harkort mit den Worten: „Bang fragen wir heute mehr denn je: Wann wird uns ein zweiter Harkort erstehen?" — Berichte über zwei Feiern (am Grabe Harkorts und in Hagen) bieten die PZ. und die ADL.; letztere bringt außerdem eine Sammlung von Aussprüchen des Gefeierten (in Nr. 14).

**) Womit aber noch nicht bewiesen ist, dass es ein für alle Zeiten gültiges „Moralgesetz" wirklich nicht gibt.

jede Zeit auf den Schultern der voraufgegangenen steht*), von ihr Institutionen und Ideen übernimmt, so erbt sie auch moralische Anschauungen.**) Da aber unsere Zeit Vertreter verschiedener Culturstufen (der feudalen, der bürgerlichen und der proletarischen) nebeneinander sieht, so trifft sie auch auf verschiedene Moraltheorien, und keine von diesen wird auf allgemeine Anerkennung rechnen dürfen.“ ***)

79. (Bayrische) Schulurkunden aus alter Zeit (M. Daisenberger, Rep. 1892/3, V). Nach der Urschrift gedruckt. — 1. Bestellung des Schulmeisters am St. Magnus-Stifte zu Füssen, 1461. („Item wir geben ainem Schulmaister ain truckne pfründ, und nit ain herren pfründ.“) 2. Bestellungsbrief des Martin Kärler, Schulmeisters in Memmingen, 1469. — 3. Extract der Schulordnung in Nördlingen, 1522. — 4. Bezüge des „Schulamtes“ Osterberg, 1611.

80. Fachunterricht in der Primarschule (E. Balsiger, Schw. 1893, 7. 8.) empfiehlt sich deshalb, weil die Mehrzahl der Lehrer nicht für alle Fächer gut beanlagt, folglich nicht für alle recht tauglich ist. „Jede Lehrkraft soll vor allem da verwendet werden, wo sie das Beste, Tüchtigste zu leisten vermag.“ (Und darauf ist schon im Seminarunterricht Rücksicht zu nehmen.) Gleichwol „kann es sich nicht um ein reines Fachsystem handeln; in jeder Classe behält eine bestimmte Lehrpersönlichkeit die überwiegende Mehrzahl der Unterrichtsstunden und damit den maßgebenden und verantwortlichen erzieherischen Einfluss“. — „Ein stichhaltiger Grund gegen die Einführung des theilweisen Fachunterrichts in der Primarschule — sagt der (bernische) Mädchenschul-, frühere (sanctgallische) Seminardirector am Schlusse — besteht nicht. Dagegen können sich aus der Anwendung dieses Princips viele Vortheile ergeben: Vortheile in der Heranbildung, Stellung und Würdigung der Lehrerschaft, und Vortheile in einem gründlichen, überall von zuverlässiger Sachkenntnis getragenen Schulunterricht — Vortheile, die zusammengenommen einen eminenten Fortschritt der gesammten Jugenderziehung bedeuten.“ (Ist die letzte Behauptung nicht ein wenig übertrieben?)

81. Beobachtungen an Neulingen (Schpr. 1893, 11). „Dass solche Untersuchungen wissenschaftlich exact ausgeführt werden, ist bei dem jetzigen Standpunkte der psychologischen Erkenntnis, bei dem gänzlichen Mangel an Übung seitens der Lehrer, bei der im Verhältnis zur Schwierigkeit der Arbeit geradezu ungeheuren Zahl derer, die beobachtet werden sollen, ganz und gar unmöglich. Ob überhaupt je die Zeit kommen wird, wo derartige Beobachtungen und Versuche vollständig einwandfrei sind, muss bezweifelt werden.“ „Als Mittel, über die Vorstellungen, die vorhanden sind, Klarheit zu erlangen, benutzen wir nicht die Mittheilung durch die Kinder, sondern die wirkliche Beobachtung. Und zwar so: wir geben dem Kinde, indem wir ihm die Wirklichkeit oder ein Bild zeigen, Veranlassung wahrzunehmen und dann das Wahrgenommene zu benennen.“ Stoffe der Beobachtung: eine wirkliche Wohnung — Wiese und Bach — drei Bilder (Hühnerfamilie — Frühling — Wald) — Familienverhältnisse der Kleinen. — Ausführung der Arbeit: von

*) Nicht jede Zeit — oder nicht mit beiden Beinen — oder nicht fest!
**) Und nun kommt es darauf an, was sie damit macht!
***) Verdient es auch nicht.

sämmtlichen Lehrern der Schule, und zwar mit Abtheilungen von je 4 Schülern in $4 \times {}^3/_4$ Stunden (an 4 besonders dafür bestimmten Nachmittagen). Dabei: Aufzeichnung der Ergebnisse in praktisch angelegten Formularen. — Endlich: statistische Verarbeitung des gesammelten Stoffes, erst durch die Elementarlehrer, dann durch eine Commission. — (Mit klaren Erläuterungen.)

82. Sprache und Sprachzucht (Neufeld, Pomm. 1893, 4). Treffliche, kurz und klar gefasste Rathschläge — nicht nur für unkundige Anfänger im Lehramt. Um das Sprechen und Reden ist es ja noch in gar vielen — höheren wie niederen — Schulen übel bestellt; gewisse Mahnungen können nicht oft genug wiederholt werden, z. B.: „Vor allen Dingen ausreden lassen, nicht fortwährend unterbrechen! Fehler dürfen nicht durchgehen; aber die Schüler selbst sollen sie verbessern, und nur im Nothfalle tritt der Lehrer ein. Es gibt nichts, was die Aufmerksamkeit der Classe mehr anregt und das Sprachvermögen mehr fördert. Schroffes Ablehnen und Dazwischenfahren schüchtert ein und macht muthlos. Daher kommen die vielen, die nicht antworten mögen, auch wenn sie es könnten, und mancher verdirbt es, weil er es ganz gut machen will, aber zaghaft und unsicher darangeht.“ „Jede Gegend hat ihre landläufigen Fehler. Diese müssen verbessert werden. Immer wieder zur Sprache gebracht und berichtigt, müssen sie endlich verschwinden. Hier liegt auch die eigentliche Aufgabe der Grammatik.“

83. Aus der Praxis (K. Berner, Bad. 1893, 10). Gegen „Nachbildungen“ im allgemeinen und gegen solche zu moralisirenden Fabeln im besondern. (Beispiel: ein unnatürlicher „Musterknabe“ in einer Nachbildung zu „Grille und Ameise“, vgl. Bad. 1893, 8). Treffend bemerkt B. am Schlusse: „Nehmen wir an, die Nachbildung werde zu Hause gefertigt. Ein verständiger Vater wirft vielleicht einen Blick hinein. Er wird lächeln. Es ist dasselbe Lächeln, das um die Lippen des feingebildeten Menschen spielt, wenn in einem Theaterstück der „Herr Lehrer“, mit dem Fluch der Lächerlichkeit belastet, den Olymp zu dröhnendem Lachen zwingt.“

84. Zur Reform des französischen Sprachunterrichts (Fr. Bühler, Schw. 1893, 6—9). „Hauptpunkte“: „1. Ausgehen vom Laute, statt von der Schrift; Schulung des Ohres und der Sprachwerkzeuge, um das Kind verstehen und sprechen zu lehren. 2. Anschauungsobject für den Sprachunterricht sei entweder ein sprachliches Ganze oder irgend ein Gegenstand, an denen das Denken in der fremden Sprache selbst und ohne das hemmende Zwischenglied des Deutschen erzielt werden kann. 3. Inductive Ableitung der Sprachgesetze. 4. Abschaffen des deutschen Übersetzens oder Einschränken desselben auf bloße Anwendung des durch Induction Gewonnenen.“ — Verf. ist ein Bekenner Hildebrandischer Lehren.

85. Zum Zeichenunterricht in der Volksschule (J. M., Aarg. 1893, 2). Verf. urtheilt über den heutigen Stand des Zeichenunterrichts: „Der Zeichenunterricht ist der zweitjüngste unter seinen vielen Brüdern, den Lehrfächern der Volksschule. Während sich sein jüngerer Bruder, der Turnunterricht — von der Lehrerschaft liebend gepflegt*), da und dort sogar gehätschelt — allbereits zum lebensfrohen, kecken Jungen entwickelt hat, der sich reckt und streckt und jeden Herbst seine muntern Künste und Luftsprünge

*) Aber doch noch lange nicht überall!

zum besten gibt, ist der Zeichenunterricht immer noch ein ziemlich unbeholfener, eckiger Bursche geblieben, von dem die Herren Pädagogen noch nicht recht wissen, was aus ihm werden und wie er an der Seite seiner lieben Brüder ebenfalls beitragen soll, das geplagte Menschenkind ehrlich und rechtschaffen durchs Leben zu bringen."

Ein Unicum deutscher Kunst enthält der soeben pünktlich erschienene 6. Band von Brockhaus' Konversations-Lexikon, 14. Aufl., in der prächtigen Lichtdrucktafel „Genter Altar", welche den Artikel van Eyck begleitet. Das für die Entwickelung der Kunst wichtige Bild ist in seinen einzelnen Theilen an weit voneinander entfernten Orten verstreut, so dass es erhebliche Schwierigkeiten machte, das monumentale Werk zum erstenmal in seiner ursprünglichen Gesammterscheinung getreu wiederzugeben (wie bei dem Original mit auf- und zuklappenden Flügeln). — Der 6. Band ist überhaupt, gleich seinen Vorgängern, mit einer Fülle illustrativen Schmuckes ausgestattet und reich an vorzüglichen Artikeln. Neben den von 12 Karten und Plänen begleiteten geographischen Artikeln (es seien nur Elsass-Lothringen, England, Erde, Europa, Finland, Essen, Erfurt, Fiume, Florenz erwähnt), sind es vor allem die naturwissenschaftlichen und technologischen Artikel, welche den 6. Band auszeichnen. Unter den ersteren ragen die allein mit 20 Tafeln, darunter 3 schönen Chromoblättern (Enten, Fasanen, buntfarbige Fische) illustrirten zoologischen Artikel hervor. Unter den technologischen, durch 7 Separattafeln und zahlreiche Textabbildungen erläuterten Artikeln mögen genannt werden Elektrotechnik, Feuerlöschwesen, Flachsspinnerei. Besonders anregend ist auch der von einer instructiven Tabelle begleitete Artikel Erfindungen. Unter den biographischen Artikeln sei nur als wiederholtes Beispiel, mit welcher Präcision die Redaction den Tagesereignissen folgt, Jules Ferry's Tod erwähnt, der eben erst erfolgte. Einen besonderen Vorzug vor allen ähnlichen Werken besitzt der neue „Brockhaus" aber dadurch, dass er dafür sorgt, dass jeder, der als Abgeordneter, Stadtverordneter, Stadtrath, Geschworener, Schöffe an der Gesetzgebung oder Gesetzausführung betheiligt ist, über alle Gebiete des Rechts und der Volkswirtschaft ausführliche, zuverlässige Belehrung aus ihm schöpfen kann. Artikel wie Eltern, Familie, Erbschaft und was damit zusammenhängt werden davon überzeugen, wie nothwendig die im „Brockhaus" gebotene juristische Belehrung ist. Dass auch die volkswirtschaftlichen Artikel (z. B. Erwerbsgenossenschaften, Fabrikgesetzgebung, Fabrikordnung u. a. m.), deren Gebiet bisher einer großen Anzahl der Gebildeten nahezu eine terra incognita war, unentbehrlich sind, versteht sich von selbst in unserer Zeit, welche mit der „Selbstverwaltung" die weitesten Schichten des Volkes betraut hat.

Der neue „Brockhaus", der keinen der Vorzüge der früheren Auflagen preisgegeben hat, ist somit wieder in einer neuen zeitgemäßen Richtung bahnbrechend.

Recensionen.

Nadrowski, Abriss der Wortbildung im Deutschen. Wiesbaden, Bechtold. 40 Pf.

Der genannte Abriss behandelt auf 40 Seiten die deutsche Wortbildungslehre mit Hinweisen auf die lateinische Wortbildung, und zwar nicht auf historischer Grundlage, sondern nach der logischen Seite. Er geht nicht von der Wurzel aus und erörtert auch nicht die sogenannte innere Ableitung. Aus diesem Grunde kann er auch auf die Darstellung der deutschen Lautgesetze verzichten. Was Nadrowski bei einer Neuauflage seines Schriftchens jedenfalls wird verbessern müssen, ist die Seite 40, wo er Fremdworte und Lehnworte unterschiedslos in einen Topf wirft; ferner gar manche Bemerkung, die sich auf den Ursprung der „Ableitungssilben" bezieht. So stellt er z. B. —bold mit Bild zusammen (in Weibsbild); er meint (S. 5): Tischler scheint von einem verlorenen alten Verbum „tischeln" abgeleitet; Umlaut erklärt er (S. 3) als Veränderung, welche die Vocale **a**, **o**, **u** durch Hinzutritt eines **e**-Lautes erleiden. W.

Bone, Grammatische Grundlage für den deutschen Unterricht. 5. Aufl. Köln 1892, Du Mont-Schauberg.

Das Büchlein enthält in ansprechender Form die üblichen grammatischen Definitionen und Regeln; hie und da berücksichtigt es die Volks- und Umgangssprache und weist auf Schülerfehler hin. Eine neue Auflage wird manches Unrichtige (vielleicht auch die Paragraphen 1—9) ausscheiden müssen; z. B. S. 4 (u. ö.) sehen — siehst (Ablaut?), S. 5 lange und kurze Silben je nach den Vocalen, S. 7 Begräbnis (schwankendes Geschlecht), S. 11 (u. ö.): Die Conjunction gibt das Verhältnis der Sätze (blos?) zu einander an, wie die Präposition das Verhältnis der Wörter zu einander angibt. S. 16: Wozu die (vereinzelt stehende) Bemerkung: Held im Altdeutschen stark: des Heldes. S. 69: Vor und oder oder pflegt man nur dann ein Komma zu setzen, wenn ein neues Subjectswort (?) folgt (doch wol ein neuer Satz). S. 71: Durch „Fehlerhaftigkeit" ist kein Buchstabe in ein Wort gekommen. S. 81: Ist der Plural „Hemder" schriftdeutsch? S. 86: das Masculinum der Zeh (statt die Zehe), S. 87 die Form dreschen — dreschte erlaubt, S. 88 gedeihen — gedeihte, S. 88 kaufen — käufst, S. 89, preisen — preiste, rennen — rennte. W.

Hözel, Übungen im Kartenlesen. Eine Aufgabensammlung für höhere Schulen. 1. Heft. Die Erdtheile außer Europa. Leipzig 1892, Wagner & Debes. 60 Pf.

Es bleibt eine seltsame Erscheinung, dass eine geographische Aufgabensammlung bislang noch nicht erschienen, während mathematische und physikalische Übungsbücher in Fülle vorhanden sind, von Aufsatzbüchern und Themensammlungen gar nicht zu reden. Ein paar Methodiken, ein paar Lehrbücher haben mehr beispielsweise einige Fragen mitgetheilt, zumeist die Lage-Bestimmung betreffend. Eine systematische Sammlung, alle geographischen Verhältnisse (Lage, Umriss, Aufriss, Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Thierwelt, Bevölkerung und Staatsverhältnisse) umfassend und in gleicher Weise berücksichtigend ist erst die im Titel genannte. Sie darf somit schon deshalb als eine erfreuliche Erscheinung auf dem Büchermarkte bezeichnet werden. Sie

ist es aber auch vermöge ihres inneren Wertes. Die Fragen wiederholen sich nicht schablonenhaft, sie genügen zum aufmerksamen Betrachten der Karte und nöthigen zu einer vergleichenden Betrachtung, also zum selbstständigen Urtheil; wo immer es thunlich, drängen sie auf eine Erklärung der geographischen Thatsache nach ihrer Ursache und ihrer Stellung zu anderen, die in ihrem Gefolge auftreten. Am Schlusse jedes Capitels knüpfen sie an bereits Besprochenes in zusammenstellenden Aufgaben an. Der Fragen sind nicht wenige, beispielsweise über Amerika: 469. Der Verfasser kann versichert sein, dass ihm die Lehrerwelt für seine mühsame Arbeit als einem wichtigen Beitrag zur Methodik dankbar sein wird. An theoretischen Auseinandersetzungen fehlt es uns bekanntlich nicht, an Darstellungen aber, wie ein denkender, erfahrener Lehrer in der Schule praktisch arbeitet, sind wir nicht reich, sogar arm. Möge das II. Heft, Europa betreffend, recht bald erscheinen. Es wird dem ganzen Stoff nach und entsprechend der gründlicheren Behandlung des Themas im Unterricht gewiss zu noch tieferer Erfassung, zu noch lehrreicheren Zusammen- und Gegenüberstellungen anleiten. W.

Neumann-Strela, Deutschlands Helden im Krieg und Frieden. I. Band. Hannover 1892, K. Meyer (Gustav Prior). Preis des Bandes 4 M.

Nicht im Lehrbuchstil (sondern etwa so wie die Gartenlaube) erzählt das auf drei Bände berechnete Werk die Geschichte Deutschlands, schwungvoll, mit Übergehung des Nebensächlichen und all dessen, wofür sich kein regeres Interesse mehr wachrufen lässt. Das Buch will ein Familienbuch werden, aus dem man zur Unterhaltung lesend, nicht mühsam studirend das Leben der Vorzeit kennen lernen kann, nicht blos die Kriegsgeschichte, sondern hauptsächlich die Culturgeschichte. Der Verfasser schreibt flott; er weiß zur rechten Zeit ein Citat, ein Gedicht einzuschalten und so die Darstellung zu beleben. Manchmal freilich wünschte man eine größere Akribie, eine sorgfältigere Berücksichtigung der neueren Forschungen. Der Verfasser schöpft oft aus Schriften zweiten Ranges, d. h. popularisirenden Werken. W.

Meyer, Edm., Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für preußische höhere Lehranstalten. III. Theil. Neue Zeit. Berlin 1892, Weidmann. 2 M. 20 Pf.

Den Tabellen wird man nachsagen müssen, dass sie in lesbarer Form geschrieben sind, und das ist ein großer Vorzug. Dem Stoffe nach ist das Buch fast zu umfangreich, es ist aber gut gegliedert und fordert geradezu zu einer denkenden Behandlung der Geschichte heraus. Der Verfasser thut sein möglichstes, den Schüler auf den Kern der Ereignisse aufmerksam zu machen. In dieser Hinsicht müssen die Einleitung und die jedem Regentenleben vorangestellten Übersichten besonders hervorgehoben werden. Sie sind charakteristisch für das Buch. W.

Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an höheren Lehranstalten von **Karl Ströse**, Oberlehrer am Herzogl. Friedrichs-Realgymnasium in Dessau. Unterstufe. Dessau, Verlagsbuchhandlung von Paul Baumann. V u. 61 Seiten. 60 Pf.

Einer „Einführung“, welche physikalische Winke enthält, folgt eine Morphologie der Blüten, Blätter und Zweige der Pflanzen an der Hand von Objecten, welche hierfür besonders typisch sind; sodann folgen Beschreibungen ganzer Pflanzen, um auch die Verschiedenheiten in anderen Organen zu zeigen, hierauf Früchte und Samen und endlich Lebenserscheinungen. Eine Art Zusammenfassung des bisher Gebotenen ist im Capitel: „Die allgemeine Gestalt der Pflanze“ in der Beschreibung einzelner Pflanzen gegeben, welche in vergleichenden Beschreibungen verwandter Pflanzen vervollständigt wird und mit einer Zusammenfassung der morphologischen Grundbegriffe und Lebenserscheinungen abschließt. Die Beschreibung von Vertretern monokotyler und dikotyler Familien zeigt uns das System der blühenden Pflanzen, worauf wieder „Lebenserscheinungen“ folgen. Mit einer Bestimmungstabelle der wichtigsten Bäume und Sträucher (Deutschlands) wird das Büchlein geschlossen. — Die

Methode, welche der Verfasser hier einschlägt, ist eine von der gebräuchlichen abweichende, aber jedenfalls praktisch zu nennen, wenn nur auch dem Lehrer zur entsprechenden Zeit die nöthigen Objecte zur Verfügung stehen, und zwar in solcher Zahl, dass er alle Schüler damit betheilen kann, damit der Unterricht fruchtbringend werde. Die Ausstattung des Büchleins ist sehr nett, doch mangeln vollständig Abbildungen, die in der Botanik so nothwendig sind wie in der Zoologie. C. R. R.

Dasselbe. Oberstufe. Mit 94 in den Text gedruckten Holzschnitten. Ebenda. III und 153 Seiten. 1 M. 60 Pf.

Im ersten Abschnitte behandelt der Verfasser dikotyle Arten, Gattungen, Familien und Ordnungen; die Beschreibungen sind schematisirend gehalten, und dadurch geht die Lebhaftigkeit etwas verloren; bei einzelnen Gattungen sind Bestimmungstabellen eingestreut. Gemeinsame Merkmale der Arten sind als Familiencharakter am Schlusse jeder Abtheilung zusammengefasst. Der zweite Abschnitt ist morphologischer Natur, indem unter Anlehnung an das vorher Besprochene die Werkzeuge der Pflanzen und ihre Verrichtungen beschrieben werden. Das dritte Capitel behandelt die nacktsamigen Pflanzen, das vierte die Monokotylen, das fünfte ist eine repetitorische und ergänzende Übersicht der Dikotylen. In allen diesen Capiteln ist auf ausländische Pflanzen gebürende Rücksicht genommen. Im sechsten Abschnitte ist die geographische Verbreitung der Pflanzen in sehr übersichtlicher und interessanter Weise besprochen. Im siebenten Abschnitte folgt eine Beschreibung von Vertretern der Sporenpflanzen und ist hierdurch auch der Übergang zum achten Capitel: der innere Bau und die Lebenserscheinungen der Samenpflanzen angebahnt, womit das reichhaltige Buch abschließt. Ist nun auch hier, wie in den anderen naturhistorischen Werken der Verfasser seinen eigenen, vom gewöhnlichen abweichenden Weg gegangen, so ist nicht zu leugnen, dass der Plan des Buches wol durchdacht und unschwer durchführbar ist. Der Verfasser verfügt über eine sehr klare Diction und beherrscht den Gegenstand in vortrefflicher Weise. Wünschenswert wäre gewesen, dass das schematische Wesen sich nicht zu sehr vordrängte. Die Ausstattung des Werkes ist sehr zu loben, und die zahlreichen Holzschnitte dienen dem Buche nicht nur zur Zierde, sondern bilden einen wesentlichen Theil der anzuerkennenden Vorzüge. C. R. R.

Müller und Pilling, Deutsche Schulflora zum Gebrauche für die Schule und zum Selbstunterricht. Gera, Verlag von Theodor Hofmann. 240 Pflanzenbilder in Farbendruck. Das Werk erscheint zunächst in 30 Lieferungen à 70 Pf., in 4 Theilen, von denen der 1. Theil in Mappe 4 M. 60 Pf. kostet, die drei übrigen Theile je 6 M.; der erste Theil enthält 48, die übrigen je 64 Bilder.

Unter den bisher erschienenen Pflanzenabbildungen nimmt diese, von welcher uns die zwei ersten Theile vorliegen, einen der ersten Plätze ein. Die Pflanzen sind einzeln auf Quartblättern abgebildet, das Bild der Pflanzen ist lebhaft und im höchsten Grade naturgetreu, die Detaildarstellungen von Blüte, Frucht und Same und anderen für die Charakterisirung der Pflanze wichtigen Bestandtheilen sind sehr gelungen und eine höchst dankenswerte Beigabe. Die Abbildungen erscheinen nicht in systematischer Aufeinanderfolge, aber es ist durch auf die Tafeln beigedruckte Bezeichnung der natürlichen Familie und der Linné'schen Classe und Ordnung, in welche die Pflanze gehört, sehr leicht, die Bilder systematisch zu ordnen. Im Anschluss an das Bilderwerk sind bisher zwei Theile des „Lehrganges des botanischen Unterrichtes“ von Prof. Dr. J. O. Pilling erschienen, welcher jetzt schon den nöthigen Text liefert und wird überdies gleichzeitig mit dem Erscheinen der letzten Lieferung der „Schulflora“ von demselben Verfasser eine populäre Botanik im gleichen Formate erscheinen. Wir empfehlen das gediegene Werk allen Freunden unserer Flora und insbesondere allen Lehrerkreisen. C. R. R.

A. Sprockhoff's Kleine Botanik. Die wichtigsten Culturpflanzen und deren Feinde. Die verbreitetsten wildwachsenden Pflanzen nach ihren Standorten

in Gruppen und Einzelbildern sowie Gliederung, Bau, Leben und Übersicht, nebst einer umfangreichen Anleitung und Übung im Bestimmen der Pflanzen in übersichtlicher Form. Mit 176 Abbildungen auf 67 Stöcken. IV und 151 Seiten. Hannover 1892, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior).

In einer eigenthümlichen Reihenfolge führt der bekannte Verfasser die Pflanzen vor. In erste Linie stellt er die Culturpflanzen, weil sie am leichtesten zu beobachten sind und für den Menschen die größte Wichtigkeit haben. Obstbäume und Sträucher, Gemüsepflanzen, angebaute Feldpflanzen, Waldbäume, ausländische Culturpflanzen, Zierpflanzen, Arzneipflanzen und Giftpflanzen werden in sehr guten, präcisen Beschreibungen angeführt, bei vielen wird die praktische Verwendung angegeben, die Gewinnung und Benutzung ihrer Stoffe nicht übergangen. Bei den Bäumen und dem Getreide werden auch die Feinde eingehend besprochen, doch leider nicht bei den anderen Pflanzen; zumal der Schädlinge aus dem Pflanzenreiche ist nur beim Getreide und der Kartoffel Erwähnung gethan, warum nicht auch bei den anderen Pflanzen, wo sie doch ebenfalls für die Landwirtschaft von großer Bedeutung sind? Die wildwachsenden Pflanzen werden nach den Standorten in einigen typischen Arten recht gut durchgenommen. Morphologie und Anatomie sind wol sehr kurz, aber ausreichend besprochen. Einen großen Theil des kleinen Werkes (37 Seiten) nimmt eine analytische Bestimmungstabelle ein, welche anleitet, zuerst die Hauptgruppen, dann die Familien und endlich die Gattungen und Arten aufzufinden, so dass ein ziemlich umfassendes Bild der deutschen Flora gegeben wird. Die Ausstattung ist lobenswert, die zahlreichen Holzschnitte sind recht gelungen. C. R. R.

Bilder aus der Geschichte der Physik. Für Freunde der Naturwissenschaften und für Studirende an höheren Schulen. Von **Dr. Eugen Netoliczka.** Nach des Verfassers Tode fortgesetzt und durchgesehen von **Dr. A. Wachlowski,** k. k. Gymnasialprofessor. IV und 263 Seiten. Wien und Leipzig, Verlag von Pichler's Wittwe und Sohn, Buchhandlung für pädagogische Literatur. 1 Gulden 80 Kreuzer = 3 M. 60 Pf.

Es war ein glücklicher Gedanke Netoliczka's, den Lehrern der Physik durch eine Geschichte der Physik die mannigfachen Wege und Irrthümer vorzuführen, auf welchen und durch welche oft nach schwerem Kampfe die Wahrheiten erstritten wurden, in deren ruhigem Besitze wir uns heute befinden. Wir werden dadurch dieselben nicht nur höher schätzen, sondern auch mitunter hinter Einzelheiten kommen, die uns sonst unbekannt geblieben wären. Nicht in systematischer Gruppirung und auch nicht in historischer Aufeinanderfolge werden in Einzelbildern, bei denen das biographische Moment eine bedeutende Rolle spielt, alle Gebiete der Physik durchgenommen. Allgemeinen Überblicken über den Zustand der Naturlehre in verschiedenen Zeiträumen folgen Darstellungen über die Entwicklung einzelner Disciplinen von ihrem ersten Anfange an bis zu ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Was der erste Verfasser glücklich begonnen, setzte der zweite mit kundiger Hand nicht minder glücklich fort, so dass ein Werk zustande gekommen ist, das nicht nur unserer heimischen Literatur zur Ehre gereicht, sondern in sehr anregender Form reiche Belehrung verbreiten wird. Der Inhalt des Buches ist ein so reichhaltiger, dass das bloße Namensverzeichnis der im Werke angeführten Gelehrten $2^1/_2$ Seite umfasst. Die Sprache ist sehr schön und klar, und nirgends stößt man auf eine zweifelhafte Wendung. Allen Lehrern der Physik und auch den Volksschullehrern, die mittels des Inhaltes des Buches den Vortrag ungemein beleben können, sei dieses Werk, das auch im Preise sehr niedrig gestellt und sehr hübsch ausgestattet ist, aufs wärmste empfohlen. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über das Missverhältnis zwischen den Rechten (Freiheiten) und der Bildung des Volkes.

Von † Prof. *J. Frohschammer-München.**)

Die Nothwendigkeit schweren Ringens und Kämpfens der Menschen der Urzeit, um sich im Dasein zu erhalten und zu fördern, brachte es mit sich, dass sich bald beträchtliche Unterschiede in Bezug auf die äußerlichen Verhältnisse derselben bildeten durch größere oder geringere körperliche und geistige Begabung, Geschicklichkeit und Klugheit, Fleiß, Vorbedacht, Mäßigkeit, Begünstigung durch die Umstände u. s. w. Die begonnenen Unterschiede begünstigten dann eine immer stärkere Vergrößerung derselben bei einzelnen Menschen, wie bei Familien, Stämmen u. s. w. Dazu kam, dass die primitiven Menschen und Stämme, wie noch jetzt die wilden Horden, um die Bedingungen der Erhaltung des Daseins in beständigem Streit und Krieg sich befanden und durch Vernichtung fremden Lebens das eigene zu erhalten suchten. Bessere Einsicht mochte wol bald bewirkt haben, dass man die besiegten Feinde, anstatt sie erbarmungslos zu tödten, lieber am Leben ließ und sie als Sclaven zu dienen zwang, da dies für den Vortheil des eigenen Stammes und der Einzelnen weit förderlicher erscheinen musste, als die gänzliche Vernichtung der Feinde. Insofern war die Einführung der Sclaverei einigermaßen ein Fortschritt über den früheren noch schlimmeren Zustand der Menschheit hinaus, insofern wenigstens eines der Grundrechte des Menschen, das Recht auf das Leben, eine gewisse Anerkennung fand, wenn auch die übrigen persönlichen Rechte noch gänzlich missachtet wurden, ja kaum recht zum Bewusstsein kamen. Aristoteles selbst suchte die Thatsache und Berechtigung der Sclaverei noch dadurch zu begründen, dass er annahm, ein ordentlicher Haushalt und ein gedeihendes Gemeinwesen

*) Dieser ausgezeichnete Mann ist am 14. Juni im Bade Kreuth (Oberbayern) verschieden. In ihm verlor das Pædagogium und dessen Herausgeber einen der treuesten Freunde und eine der stärksten Stützen. Gebeugt von der Schwere des Verlustes, bin ich für jetzt außer Stande, die Vorzüge und Verdienste des Heimgegangenen gebürend zu würdigen. — Vielleicht später. D.

sei ohne lebendige Werkzeuge (Sclaven) kaum möglich, und dass er außerdem die einen Menschen gegenüber anderen für geborene Sclaven hielt ihrer geringeren Begabung und niederen Gesinnung wegen. Ohne Zweifel war die Sclaverei für das Gedeihen der Gesellschaft und Staaten sehr förderlich, da durch gänzliche Unterdrückung der Rechte der einen die Rechte und Freiheiten der anderen um so mehr zur Geltung kommen und selbst das geistige Leben sich freier entfalten konnte bei dem einen Theil des Volkes — allerdings auf Kosten des anderen. Um dieser Vortheile willen ward und wird die Sclaverei bei den Völkern solange aufrecht erhalten, denn man wusste die Freiheit und Gleichheit aller mit der Harmonie des Ganzen und dem Wole der Gemeinschaft nicht zu vereinigen. Selbst das Christenthum hat daher principiell und wesentlich gegen dieselbe nichts unternommen, wenn auch das Sclavenlos durch dasselbe vielfach gemildert werden mochte. Es bedurfte erst der Wissenschaft, der Aufklärung und Cultur der neueren Zeit, um ein klares Bewusstsein des Unrechts zu erzeugen, das darin liegt, dass ein Mensch den anderen als Sache erwirbt und für seine Zwecke gebraucht, ihn seiner persönlichen Rechte und insbesondere seiner Freiheit, seines Selbstbestimmungsrechtes verlustig macht und wie eine bewusst- und rechtlose Sache behandelt. Infolge dieser Wissenschaft und Aufklärung kam der Humanitätsgedanke auf die Bahn und ward Humanität nicht mehr als Gnade, sondern als Pflicht dem Rechte gegenüber angesehen. Die allgemeinen Menschenrechte wurden verkündet, die als unveräußerlich betrachtet und geachtet werden sollten. Die französische Revolution am Ende des vorigen Jahrhunderts war bestrebt, den Gedanken praktisch durchzuführen nach den Schlagworten: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Der Versuch führte zu grausamen, inhumanen Maßregeln und scheiterte schließlich in seiner reinen Durchführung. Immerhin aber blieb die Sache nicht so, wie sie zuvor gewesen war, sondern der Absolutismus der Herrscher und ihrer Günstlinge musste allmählich dem constitutionellen Systeme weichen, in welchem dem Volke auch wieder Rechte oder Freiheiten bezüglich des Gemeinwesens und Privatwirkens zugestanden wurden neben der eigentlichen Regierungsgewalt und deren Organisation. Ein eigentlich befriedigender und normaler Zustand konnte indes dadurch doch nicht erreicht werden. Das Schlagwort, das in der Revolution ausgegeben worden war: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, schloss, vom politischen Standpunkt aus betrachtet, für die praktische Durchführung unvereinbare Forderungen in sich, die sich nicht zugleich durchführen ließen,

da die Durchführung des einen die der anderen unmöglich machte oder geradezu als Gegensatz ausschloss. Denn wo volle Freiheit des Wirkens und Handelns gewährt ist, da kann die Gleichheit nicht entstehen oder aufrecht erhalten werden bei der natürlichen Verschiedenheit menschlicher Begabung, Thätigkeit, Strebungen und Leidenschaften. Wo man dagegen Gleichheit aller Staatsbürger in unbedingter Weise (der natürlichen Verschiedenheit zum Trotz) herstellen und aufrecht erhalten will, da muss die Freiheit aufgehoben werden und müssen alle Bürger trotz all ihrer Verschiedenheit an Talent, Geschicklichkeit, Neigung u. s. w. unter das gemeinsame Joch der Gleichförmigkeit in Beschäftigung und Lebensweise gebracht werden. Was endlich die Brüderlichkeit betrifft, so kann durch sie allerdings Freiheit gewährt und Gleichheit der Mitmenschen hergestellt und geachtet werden, aber sie ist keine politische, sondern eine moralische Forderung für das sociale Leben des Volkes.

Der Hauptgrund aber, warum die durch die politische Revolution dem Volke errungenen Rechte und Freiheiten keine gründliche Verbesserung der Lage und keine befriedigenden Zustände brachten, lag und liegt darin, dass dasselbe die erlangten Rechte wegen Mangel an Bildung, wegen fortdauernder geistiger Unmündigkeit nicht selbstständig und richtig zu gebrauchen vermochte und vermag, sondern aus der einen Bevormundung immer wieder in eine andere gerieth. Rechte und Freiheiten wurden von den Regierungen den Völkern wol mehr oder minder zugestanden, aber es wurde wenig oder gar nicht dafür gesorgt, dass dieselben durch entsprechende Bildung, durch Unterricht und Erziehung befähigt würden, dieselben für sich und zum Besten des Ganzen zu gebrauchen. So wurden diese politischen Rechte nicht zum Besten des Volkes, sondern derer ausgeübt, die es verstanden, das Volk zu leiten und zu beherrschen bei der Ausübung derselben oder dieselben geradezu für sich und ihre Zwecke auszubeuten. Am meisten geschah und geschieht dies von Seite des Kirchenregimentes im Namen der Religion oder Gottes. Ganz besonders ist dies möglich dem festgeschlossenen Systeme der römischen Hierarchie, der päpstlichen Kirche, die infolge der constitutionellen Verfassungen das ganze politische Leben da beherrscht, wo das ungebildete gläubig unterworfene Volk in den Abgeordnetenkammern die Majorität oder wenigstens eine bedeutende Minorität bildet. Man kann behaupten, dass so viel an Rechten oder Freiheiten von der Staatsgewalt an das Volk selbst abgegeben ward, ebenso viel diese Kirche an Herrschaft über den Staat und seine Souveränität gewonnen hat, da jene Volks-

rechte nicht an das Volk, sondern an die Kirchengewalt, den Clerus übergingen, gleichsam von diesem confiscirt wurden und nur in ihrem Sinne, zu ihrem Vortheil ausgeübt werden dürfen. Auf den Trümmern sozusagen der gewährten Rechte und Freiheiten soll das obengenannte dritte Schlagwort, die „Brüderlichkeit“ unter den Menschen als Realität hergestellt werden.

Das Nämliche will aber auch von einer anderen, und zwar ganz entgegengesetzten Seite geschehen, nämlich von Seite der Socialdemokratie, die ebenfalls durch die modernen Rechte und Freiheiten der Völker freien Spielraum gewonnen hat, und die ebenfalls die Unbildung und Unmündigkeit des Volkes für ihre Zwecke zu benutzen eifrig bestrebt ist. Die sog. Gleichheit und Brüderlichkeit soll ebenfalls durch Macht hergestellt werden, ohne dass das Volk gebildet und urtheilsfähig gemacht zu werden braucht. Die Freiheit soll darüber in beiden Fällen geopfert werden, der Kirche gegenüber durch urtheilslose Unterwerfung durch den Gehorsam, mit Verzicht auf alles selbstständige Urtheil und freies Streben des Geistes im Gebiete der Wissenschaft und der Forschung; dem socialistischen Staate gegenüber durch Verzicht auf jedes freie Streben und Wirken zunächst im eigenen Interesse und dadurch auch zur Förderung des Gemeinwesens. Der Staat soll hier eine große Zwangsanstalt und Arbeitshaus werden, wie dort die Kirche eine geistliche Zuchtanstalt für die in geistiger Unmündigkeit Gehaltenen durch Hemmung aller freien Bethätigung der eigenthümlichen natürlichen Kräfte und Anlagen. Beide Mächte sind also darauf gerichtet, den Fortschritt der Erkenntnis zu hemmen und die moderne Geistesentwickelung zum Stillstand zu bringen oder geradezu Reaction herbeizuführen. Beide brauchen in der That auch geistiges Streben und höhere Geistesbildung und Wissenschaft nicht, da es sich darum handelt, die Massen in gleicher Weise in Unmündigkeit zu erhalten und möglichst auf die gewöhnlichen Arbeiten des Daseins zu beschränken im Interesse der Gleichheit und der gefügigen Unterordnung.

Dass beide Richtungen große Gefahren mit sich bringen für Staat und Gesellschaft, ist unschwer einzusehen. Sie führen zurück zur Barbarei, führen zum Untergang von Wissenschaft, Kunst und aller edleren Bildung, sowie theils zur Verachtung und Vernachlässigung der Religion oder wenigstens zur Verrohung derselben in Äußerlichkeiten und in Aberglauben. Denn wenn die ungebildeten Massen durch ihre politischen Rechte und Freiheiten in der Lage sind, unter Leitung herrschsüchtiger Führer über alle Angelegenheiten

des öffentlichen Lebens zu entscheiden, auch über das ideale Gebiet, über Wissenschaft und Kunst, über religiösen Glauben und Jugendbildung, da kann naturgemäß nur Rückgang in all diesen Gebieten eintreten, und da muss das Volk selbst in geistigen Verfall gerathen und auch irdisch verkommen, trotz aller großen Versprechungen, die ihm gemacht werden, — von den einen für das Diesseits, von den anderen für das Jenseits, — wobei diese den Vortheil voraushaben, dass die Erfüllung ihrer Verheißungen nicht controlirt werden und als illusorisch erkannt werden kann, — wie dies allerdings bei den anderen, den Socialdemokraten, möglich ist und zu einem Ende mit Schrecken führen muss.

Dass das Volk wegen Unbildung noch nicht fähig ist, seine politischen Rechte selbstständig und vernünftig zu gebrauchen, zeigen allenthalben Thatsachen zur Genüge, wenn man nur die Art und Weise betrachtet, wie die Wahlen der Volksvertreter zu Stande kommen, und wie diese Vertreter des Volkes selbst sich verhalten. Während allenthalben eifrig darüber gewacht wird, dass der Staat keinen bestimmenden Einfluss auf die Wahlen dieser Volksvertreter durch Beamte oder sonst irgendwie ausübe, sucht der Clerus privatim und in seiner öffentlichen seelsorglichen Thätigkeit in aller Weise dahin zu wirken, dass nur Männer seiner Richtung und Partei gewählt werden, und wehe dem Gemeinde-Mitgliede, das etwa in einer katholischen Gemeinde oppositionell sich verhalten wollte! Auch die Weiber spielen dabei, wie bekannt, eine bedeutende Rolle durch ihren Einfluss auf die Männer unter der Leitung ihrer Seelsorger und Beichtväter, und können dadurch nicht wenig zum geistigen und physischen Ruin der Völker beitragen! Da dieser so wirksame Clerus unter der unbedingten Herrschaft der Bischöfe, diese wieder unbedingt unter dem absoluten, mit göttlicher Autorität ausgestatteten Papst stehen, so ist dieser es, der die eigentlichen Souveränitätsrechte in letzter Instanz ausübt; denn ihm darf die Staatsregierung nicht das Mindeste in seiner geistlichen Herrschaft einwenden, er aber kann alles für geistliche Angelegenheit erklären oder damit in Verbindung bringen, und ihm ist die Masse des Volkes weit mehr, weit unbedingter unterworfen als der weltlichen Regierung, da demselben die Überzeugung beigebracht ist, dass er (das Kirchenoberhaupt mit göttlicher Vollmacht) mit seiner Hierarchie über das ewige Los des Menschen entscheiden kann, über die ganze selige Ewigkeit oder Verdammung durch seine Vollmacht und Zaubergewalt, während der Staat nur zeitliche, äußere physische Macht besitzt und allenfalls nur ein kurzes

irdisches Glück vermitteln kann, das doch nur sehr beschränkt, unsicher und rasch vergänglich ist. So wird der Schluss gezogen, dass es in Conflictsfällen sicherer, vernünftiger sei, sich lieber der Kirche zu unterwerfen als dem Staate. Damit besteht der Kirchenautorität gegenüber die eigentliche Souveränität des Staates nicht mehr oder nur so weit, als es dem kirchlichen Gewalthaber gefällt, sie bestehen zu lassen — immer mit dem Vorbehalt, sie durch seine übernatürliche, unmittelbar göttlich gegebene Vollmacht aufzuheben und durch seine mystische Zaubergewalt anders zu bestimmen oder die Gläubigen in geistlichen Fesseln zu halten.

Kaum minder bedrohlich für Staat und Gesellschaft ist das andere Extrem, die Socialdemokratie, durch ihre volkberückende, täuschungsvolle Agitation, ihre Vorspiegelungen und ihren Terrorismus, wo es sich um Wahl der Volksvertreter handelt. Die Gleichheit soll hergestellt werden, wie schon bemerkt, durch vollständige Umwälzung aller Verhältnisse, durch volle Gleichstellung aller Mitglieder des Gemeinwesens und Vernichtung aller Classen- und Rangunterschiede, sowie durch Unmöglichkeit alles freien persönlichen Strebens und Versetzung aller in den Zustand roher Uncultur, da keinem mehr gestattet sein soll, für sich zu streben und zu ringen, um in irgend einer Tüchtigkeit sich auszuzeichnen. Talent-Entfaltung und freies persönliches Streben der Einzelnen ist hier so unmöglich, wie innerhalb der Herrschaft der absoluten Hierarchie — ja noch unmöglicher, da hier die Beschränkung allgemeiner ist, während sie in der Kirche sich wenigstens nur auf das eigentlich geistige oder noch näher religiöse und kirchliche Gebiet beschränkt.

Unter diesen Umständen ist es für den modernen Staat von der höchsten Wichtigkeit, daran zu denken, wie er seine Souveränität und gesetzliche Ordnung erhalten und retten könne, diesen beiden gefährlichen Mächten gegenüber, wie er insbesondere sich als Culturstaat geltend zu machen vermöge durch Schutz der Wissenschaft und Civilisation und durch Vorsorge, dass insbesondere alle geistigen Kräfte in ihm zur vollen Entfaltung kommen und nach ihrer Eigenthümlichkeit frei streben und schaffen können in Wissenschaft und Kunst und sonst allenthalben. Die beiden ihn bedrohenden Mächte wollen keinen Culturstaat, ja nicht einmal einen Rechtsstaat, sondern nur einen Polizeistaat für äußerliche Ordnung und Durchführung von Zwangsmaßregeln zu Gunsten ihrer eigenen Herrschaft. Der Kirche soll der Staat wieder als weltlicher Arm (brachium saeculare) dienen zur Aufrechthaltung, zum Schutze ihrer Glaubenssätze und zur äußeren

Aufzwingung derselben, der Socialdemokratie zur Durchführung der Zwangsarbeitsordnung, die sie für das Ideal menschlicher Daseins- und Wirkensformen hält.

Das einzig sachgemäße, zweckentsprechende Mittel für den modernen Rechts- und Culturstaat, sich in dieser von zwei Seiten drohenden Gefahr zu behaupten und seine Aufgabe zu erfüllen, besteht, wie wir schon anderswo hervorzuheben Gelegenheit hatten*), darin, dass der Stand der Lehrer der Volksschule an Bildung und Stellung gehoben und als Organ der fortschreitenden, in das Leben einzuführenden Wissenschaft und Cultur verwendet wird — gegenüber dem reactionären Clericalismus und der verwildernden Socialdemokratie. Kein anderer Stand ist im Staate so in der Lage, diese Aufgabe zu erfüllen, wie der Lehrerstand, der ebenso wie der Clerus beständig mitten im Volke lebt, mit dem Volke verkehrt und bei jeder neuen Generation die Fundamente der Bildung und Gesittung zu legen hat, — nicht blos zufällig und ausnahmsweise den Leuten aus dem Volke nahe tritt, sonst aber fremd bleibt und zudem großentheils in unangenehmen Verhältnissen mit ihnen zu verkehren hat. Der Stand der Volksschullehrer muss also der Träger der Cultur für das Volk werden, wenn das, was die Wissenschaft durch anstrengende Forschung erringt, nicht nutzlos bleiben oder als todtes Gut nur theoretisch aufbewahrt und wieder überliefert werden soll.

Es ist eine seltsame Erscheinung, dass die Regierungen so schwer sich entschließen und so zögernd daran gehen, gerade den Stand der Volksschullehrer in Bezug auf Bildung und sociale Stellung zu heben und sein Ansehen dem Volke gegenüber dadurch zu erhöhen und zu stärken, also gerade das Mittel anzuwenden zur Selbstbehauptung des Staates und seiner Aufgabe, das am sichersten, ja allein zum Ziele führen kann. Es scheint, dass ein gewisses Misstrauen bei den Staatsorganen obwalte gegen den Stand und Beruf, der hauptsächlich den Staat zu einem Culturstaat bezüglich des ganzen Volkes zu bilden geeignet und berufen ist, während man die Stände und Berufe, welche den Staat zum Polizei- und Rechtsstaat zu gestalten bestimmt sind, in aller Beziehung zu fördern sucht und vollends als Organe des Militärstaates die höchste, günstigste Stellung erhalten. Auch gegen den Clerus, der ebenfalls das geistige Leben des Volkes zu entwickeln und zu bestimmen hat, verhält sich der moderne Staat

*) S. m. W.: Über die Organisation und Cultur der Gesellschaft. München 1885. Vorrede.

größtentheils sehr zuvorkommend, wo nicht geradezu gefügig in furchtsamer Nachgiebigkeit, obwol der Clerus, insbesondere der päpstliche, stets offen und bestimmt erklärt, eigentlich in letzter Beziehung nur dem Papste, der Kirche unterthan zu sein und ihm zu dienen, so dass in Conflictsfällen die Staatsgesetze als nicht gültig betrachtet und missachtet werden — wie in der neueren Zeit genugsam sich gezeigt hat. Da nun der achtzigste Satz des päpstlichen Syllabus (Encyclica mit Syllabus von 1864)*) auf das entschiedenste jede Versöhnung der römischen Kirche mit der modernen Civilisation zurückweist, so ist damit das Ziel gezeigt, dem diese Kirche und im Grunde jede früher festgesetzte kirchliche Orthodoxie zustrebt. Es sollen die Rechte und Freiheiten, welche der Liberalismus unter schweren Kämpfen dem Volke errungen hat, infolge der Unfähigkeit der ungebildeten Massen, diese Rechte selbstständig und vernünftig zu gebrauchen, dazu benützt werden von der kirchlichen Autorität, dieselben wieder zu vernichten, resp. im Dienste und nach Befehl dieser Autorität gegen den Staat, gegen die Wissenschaft und moderne Civilisation zu verwenden, wodurch nicht blos Fortschritt und Wissenschaft gehemmt und der alten Barbarei mit ihrer Intoleranz und Grausamkeit in religiösen Dingen wieder die Bahn geöffnet, sondern die Souveränität des Staates selbst gerade in den wichtigsten Angelegenheiten aufgehoben wird.

Dies lässt sich nicht ändern, solange das Volk einerseits unbedingt der kirchlichen Auctorität (dem Papste und seiner sog. direct göttlichen Lehre oder der kirchlichen [theologischen] Auslegung des vieldeutigen Bibelwortes) sich gläubig (selbst von Staats wegen) unterwerfen muss, andererseits unfähig ist, von seinen politischen Rechten einen selbstständigen Gebrauch zu machen, sondern dieselben dieser geistlichen Gewalt preisgibt, d. h. in deren Sinn und Interesse sie auszuüben durch clericalen Einfluss oder durch kirchliches Machtgebot sich bestimmen lässt. Eine Änderung, Sicherung des Staates und seiner Aufgabe ist nur dadurch möglich, dass entweder dem Volke seine constitutionell gewährten Rechte und Freiheiten, die es nicht zu gebrauchen versteht, vielmehr vielfach missbrauchen muss, wieder entzogen werden, oder dass es fähig gemacht wird, dieselben frei von den kirchlichen Banden auf politischem Gebiete vernünftig zu gebrauchen. Da das Erste doch wol als unmöglich erachtet werden muss, die kirchliche Gewalt wol auch wieder wie ehemals auf andere Weise politischen Einfluss zu erlangen ver-

*) S. m. Beleuchtung der päpstlichen Encyclica (Brockhaus, Leipzig 1865).

möchte bei schwachen absolutistischen Herrschern, durch Frauen, Beichtväter u. s. w., so bleibt nur das Zweite übrig, der Weg der Bildung und besseren Erziehung des Volkes, um es zur politischen Mündigkeit zu erheben und dabei zugleich von der kirchlichen Bevormundung zu befreien. Dazu ist nun, wie schon oben ausgeführt, die Schule und der Lehrerstand nothwendig, und zur Erfüllung dieses Berufes müssen die Lehrer gebildet und befähigt werden. Sie haben das Recht des Staates, so weit er Culturstaat ist und sein will, zu vertreten, das politische Gebiet der Kirche gegenüber in geistiger Beziehung zu wahren und das Volk selbst vor übertriebenen, übergreifenden kirchlichen Ansprüchen, vor dem kirchlichen Absolutismus, der sich bei dem Volke gleichsam als Gott selbst geltend machen will, zu schützen. Die Vertreter der Regierungen, also des Staates, wagen dies kaum mehr der kirchlichen Reaction gegenüber mit ihren für absolut und göttlich geltend gemachten Ansprüchen. Behauptet ein Vertreter der kirchlichen Herrschaft irgend einen Anspruch der Kirche als einen direct von Gott stammenden, oder von Christus der Kirche übertragenen, so wagt kaum mehr ein solcher Regierungsvertreter eine solche Behauptung, wenn sie auch noch so falsch und nichtig ist, entschieden zurückzuweisen, sondern man pflegt sich — da auf die Defensive zurückzuziehen und zu versichern, dass man nichts sagen und thun wolle. Und wird eine Regierung von den Vertretern der Kirche und ihrer Herrschaft als unchristlich oder gottlos dem Volke denuncirt, verdächtigt und in ihrem Ansehen untergraben oder geschwächt, so wird auch dagegen kaum je entschieden aufgetreten, sondern nur zu beschwichtigen gesucht in Furcht und Nachgiebigkeit. Mit dem sog. Liberalismus der neuesten Zeit verhält es sich kaum anders. So muss die kirchliche Reaction, die beständig vorwärts geht und Compromisse nicht als Befriedigungs-, sondern nur als neue Angriffsmittel betrachtet und verwendet, während die Vertretung des modernen Staates mit seiner Culturaufgabe beständig zurückweicht — schließlich den Sieg auf allen Punkten erringen, begünstigt noch durch den herrschenden religiösen Indifferentismus der gebildeten Classen. Nur das Volk selbst kann dem Staate gegen die wieder aufstrebende, den Staat der Unterjochung zuführende Reaction Schutz gewähren, wenn es so gebildet wird, dass es seine politischen Rechte selbstständig zu gebrauchen versteht. Dazu aber wird das Volk erst dann fähig, wenn es von einem pädagogisch durchgebildeten Lehrerstand unterrichtet und erzogen wird, — was zugleich zur Folge hat, dass es von der unbedingten Unterwerfung unter die Lehren,

Satzungen und Zauberkräfte des Clerus bis zu einem gewissen Grade wenigstens emancipirt wird in der Weise, dass ihm die Hierarchie nicht mehr als absolute, geradezu göttliche Auctorität gelten solle. Diese hierarchische Auctorität wurde gerade in der neuesten Zeit auf das Höchste gesteigert und concentrirt, ja vergöttlicht, wie ehedem die römische Kirchengewalt mit ihrer Apotheose, und hat dadurch das Volk ganz in der Hand gegenüber dem Staate, der im Gegentheil den Absolutismus aufgegeben und dadurch der absolutistischen kirchlichen Gewalt die Erringung unbedingter Herrschaft und die Vernichtung der staatlichen Souveränität erleichtert hat. Die Staatsmänner glauben häufig, der Religion einen Dienst zu erweisen durch Begünstigung des kirchlichen Regiments, während sie im Grunde nur den politischen Missbrauch der Religion durch den Clerus fördern und das wahre Christenthum selbst dadurch schädigen, sowie dem lieblosen Fanatismus im Gebiete der Religion freien Spielraum gewähren. Ein Fanatismus, dem ebenfalls nur der Lehrerstand im Volke mit Erfolg von Jugend an entgegen wirken kann, wodurch die Einheit insbesondere des deutschen Volkes gerettet und dem Ausbruch wilder Religionskämpfe vorgebeugt werden kann.

Friedrich der Große und seine Stellung zum Religions- und Moralunterrichte.

Von *Th. Ludw. Wolf*-*Leipzig*.

In einer Zeit, in der man den Ruf der modernen Schule nach dogmenfreiem Religionsunterrichte möglichst zu unterdrücken sucht, gilt es aus allen Ständen Streiter für eine Idee zu suchen, von der die Schule nicht abweichen darf und kann.

Das Dogma, so wie es jetzt von der Orthodoxie vertreten wird, ist für die Dauer unhaltbar, wenn sich nicht ein großer Theil der Bevölkerung feindlich gegen alles, was Kirche heißt, auflehnen, ein größerer gänzlich theilnahmlos verhalten soll. Der Bankerott des dogmatischen Unterrichtes ist unausbleiblich da, wo dieser ernstlich mit der modernen Weltanschauung zusammengeräth. Und dies ist nicht nur etwa eine Schuld der Form, in der das Dogma dem Geiste nahe gebracht wird. Es muss daher an Stelle des Veraltenden ein Neues treten, an Stelle des dogmatischen Religionsunterrichtes ein ethischer, wie beispielsweise an Stelle des systematischen Naturgeschichtsunterrichtes der biologische getreten ist. Diese Forderung ist ebenso oft erhoben worden, um ebenso oft zurückgewiesen zu werden. Eine gewichtige Stimme zu ihrem Gunsten gab kein Geringerer ab, als Preußens größter König — Friedrich d. Gr. Auf ihn zurückgehen heißt hier, wie in vielem anderem, vorwärts schreiten.

Sein religiöser, deistischer Standpunkt ist bekannt; wir wissen, dass er die Toleranz zum Grundprincipe seiner Regierung machte; das Wort, dass in seinem Staate jeder nach seiner Façon selig werden könne, ist bis zum Überdrusse citirt worden. Weniger bekannt zu sein scheint seine entschiedene Stellungnahme zum Religions- und Moralunterrichte, wiewol J. B. Meyers Ausgabe der pädagogischen Schriften Friedrichs d. Gr.*) fast alles geeignete Material enthält.

Zwei Quellen bieten sich uns dar, aus welchen wir schöpfen können; das sind die Schul-Reglements des Königs und dessen pädagogische Aufsätze und Briefe.

*) Langensalza, Beyer & S.

Die zahlreichen Reglements, Rescripte und Ministerial-Erlasse, die sich mit der Schule beschäftigen, tragen wol alle seinen Namen, wenige aber, was insonderheit den Relign sunterricht anlangt, seinen Geist. Da sie aber die Billigung des Königs fanden, sind sie bei dieser Betrachtung nicht ganz außeracht zu lassen. Die beiden großen Schulordnungen, die Minden-Ravensberger vom Jahre 1754 und das mit dieser theilweise wörtlich übereinstimmende General-Land-Schulreglement vom Jahre 1763 zeigen einen entschieden pietistischen Zug, der auf die Zeit Friedrich Wilhelms I. zurückweist. Sie entstanden zum Theil in schweren Kriegsjahren, und der König hat sie wol kaum ernstlich geprüft. Es ist vornehmlich die erste, welche ganz ausführliche Bestimmungen über den Religionsunterricht enthält. Die Kinder sollen nicht eher aus der Schule entlassen werden, bevor sie nicht in den Principien des Christenthums einen guten Grund gelegt. Jeder Tag beginnt den Unterricht mit Gesang, Gebet des Schulmeisters, Lesen eines Psalmen seitens der Kinder und dem Vaterunser; er wird ebenso mit Gebet geschlossen. Nach dem Anfangsgebet wird ein Stück aus dem Katechismus behandelt und zwar so kurz, dass alle 6 Wochen der ganze Stoff desselben zu Ende gebracht wird. Anfänglich werden nur Worte erklärt, dann der Inhalt, der durch Bibelsprüche illustrirt wird. Am Montag ist außerdem die sonntägliche Predigt zu wiederholen. Der Nachmittag verläuft ähnlich, nur werden jetzt die Kinder mit dem Inhalte der biblischen Bücher vertraut gemacht, und der Wochenspruch oder ein Stück aus dem Katechismus wird auswendig gelernt. Nicht genug ist in den Herzen der Kinder aus den bibl. Historien der Gedanke an die Allgegenwart Gottes und eine heilige Ehrfurcht vor seiner Majestät zu erwecken. Gänzlich dem Geiste Friedrichs widerspricht die Forderung, den Kindern die Eigenliebe als die Quelle aller Sünden zu entdecken, ihre Abscheulichkeit nachzuweisen und Eigensinn und Eigenwillen mit allem Fleiße zu brechen.*)

Weit näher kommt seinen Intentionen das im Sinne der Philanthropen abgefasste Reglement für die deutsch-reformirten Schulen des Herzogthumes Cleve und der Grafschaft Mark (d. d. Cleve, 10. Mai 1782). Hierin wird vor allem gefordert, die sittlichen und religiösen Pflichten zu lehren, sich aller Anzüglichkeiten gegen Andersgläubige zu enthalten. Die Religion soll nicht für den Kopf, sondern für das Herz, wofür sie eigentlich gehöre, behandelt und gezeigt werden, wie

*) Vgl. S. 637.

jede Religionswahrheit einen Einfluss auf die dauernde Glückseligkeit des Menschen habe; dabei richte sich der Schuldiener nach dem Muster des „weisesten Lehrers“.

Dass der König einen vernünftigen Religionsunterricht durchaus wünschte, geht aus einem Cabinetsschreiben an den Minister v. Zedlitz hervor, in welchem er sich wie folgt ausspricht: „Dass die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren, ist recht gut und müssen sie davon nicht abgehen, damit die Leute bei ihrer Religion hübsch bleiben und Attachement zur Religion behalten und sie soweit bringen, dass sie nicht stehlen und nicht morden.“ Eingehender befasst er sich mit dem Religionsunterrichte in seinen pädagogischen Schriften und in seinen Briefen. Zahlreich sind die darauf bezüglichen Bemerkungen, die, das ist ein charakteristisches Zeichen, stets aus einem praktischen Bedürfnisse entspringen. Es ist nichts Neues, was er darbietet, nicht immer bleibt er sich consequent, nicht immer frei von Irrthum. Stets aber vertritt er seine Ideen mit Wärme und handelt im Glauben an ihren praktischen Wert.

Im allgemeinen zweifelt er, dass mit jener „schönen zweibeinigen federlosen Rasse“ viel anzufangen sei; sie werde vermuthlich immer der Spielball der Schurken sein, die sie betrügen wollen. Niemand werde es darum dem Arzte vorwerfen, wenn er seine Heilmittel auf die nur anwendet, die heilbar sind. Er denkt mit Fontenelle: Wenn ich die Hand voll Wahrheiten hätte, so würde ich sie nicht öffnen, um sie dem Publicum mitzutheilen, weil es nicht der Mühe wert wäre. „Die Unvollkommenheit“, schreibt er 1770 an D'Alembert, „moralische wie körperliche, ist der Charakter dieses Erdballs; es ist verlorene Mühe, wenn man versucht ihn zu erleuchten. Man muss sich begnügen, für sich selbst weise zu sein, wenn man kann, und den gemeinen Mann dem Irrthume überlassen, während man versucht, ihn von Verbrechen abzuhalten.“ Um das Volk aber in Schranken zu halten, dazu brauche es den Zügel der Religion nicht. Eine Gesellschaft könnte nicht ohne Gesetze bestehen, wol aber ohne Religion, vorausgesetzt, dass eine Macht vorhanden sei, die durch fühlbare Strafen die Menge zum Gehorsam zwinge. Überall seien die Religionen mit Aberglauben und absurden Fabeln verquickt; die Frage, ob das Volk diese in einem religiösen Systeme entbehren könne, muss er verneinen, weil „jene Thiere, welche die Schule vernünftig zu nennen geruht hat, wenig Vernunft haben.“ Ein von allem Aberglauben befreiter Staat würde seine Reinheit nicht lange bewahren, neue Abge-

schmacktheiten würden in kurzer Zeit an Stelle der alten treten. Gleichwol erkennt er an, dass das Volk von dem schlimmsten Aber- und Irrglauben befreit ist; gleichwol erblickt der große König darin seine Hauptbeschäftigung, die Unwissenheit, die Vorurtheile zu bekämpfen, die Köpfe aufzuklären und die Sitten zu bilden. „Ich wünsche mir nichts mehr“, schrieb er als Kronprinz, „als ein edles und freidenkendes Volk zu beherrschen.“ Aber es genügt nicht, die Menschen aufzuklären, man muss ihnen den Muth des Geistes einflößen können; sonst werden Empfindsamkeit und Todesangst über die stärksten und methodischsten Schlussfolgerungen triumphiren.

Um diese Forderung zu erfüllen, bedurfte es eines religiösen Unterrichtes, dem der bestehende nicht entsprach. Der Religionsunterricht krankte, wie heute noch, am Dogma. Des Königs praktischer Sinn erkannte den erzieherischen Unwert der Dogmen. Die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichtes muss eine ganz andere sein, als die Überlieferung unverstandener Glaubenssätze. „Jesus lehrte Sittlichkeit“, heißt es in einem Briefe an D'Alembert, „und gab keine Dogmen, die Concilien machten dergleichen. Seine Religion war reiner Deismus. Die Sittenlehre muss erhalten bleiben und wo es nöthig ist, reformirt werden; man kläre die Leute im Amte, welche auf Regierung Einfluss haben, auf; mache den Aberglauben durchaus lächerlich, lache über die Dogmen, erdrücke den falschen Eifer und gewöhne die Leute an Duldung. Was liegt daran, welcher Religion ein Volk zugethan sei?“ Und an Voltaire schrieb er: „Die Philosophen konnten bei den Griechen und Römern gedeihen, weil die Religion der Heiden keine Dogmen hatte; aber die Dogmen verderben alles. Die Schriftsteller sind gezwungen mit einer Vorsicht zu schreiben, die der Wahrheit hinderlich ist. Die Priesterschaft rächt die kleinste Schramme, die der Orthodoxie widerfährt; man wagt nicht die Wahrheit offen zu zeigen, und die Tyrannen der Seele wollen, dass die Gedanken der Bürger alle auf denselben Leisten geschlagen sind.“ Von den Theologen fordert er daher, dass sie sich weniger mit der Erklärung unverständlicher Dogmen befassen, dass sie nicht Dinge zu beweisen suchen, die außerhalb der Erkenntnis liegen, dass sie vielmehr praktische Moral predigen. Hierzu ist auch eine Stelle aus der Instruction für den Major Borcke, den Erzieher seines Neffen, des nachmaligen Königs Friedrich Wilhelm II., anzuführen, in der es heißt: „Er (der Neffe) darf nicht zu viel Respect vor dem Geistlichen haben, der ihn unterrichtet, und er muss die Sachen erst glauben, nachdem er sie geprüft hat.“

Friedrichs Bestimmungen gingen überhaupt darauf hinaus, den Einfluss der Theologen auf die Schulthätigkeit zu brechen, was sich freilich nicht durchweg erreichen ließ. Auf die Lehrstühle der Theologie werden deshalb Theologen freier Richtung berufen, wie in Halle Baumgarten, Semler, Nözelt, Aug. Herm. Niemeyer; und Teller, der eines theologischen Lehrbuches wegen von Helmstädt gehen musste, fand Aufnahme in Berlin; während andererseits der Rector Hähn in Kloster-Bergen entlassen wurde, „weil der Kerl ein übertriebener pietistischer Narr“ war. Im Sinne des Königs reformirte sein Minister v. Zedlitz zunächst die höheren Schulen, selbstverständlich nicht ohne auf heftigen Widerstand zu stoßen; wie denn das Breslauer Stadtconsistorium dem Königsworte zum Trotze, dass die beste Secte immer die sein werde, welche am meisten auf die Sitten wirkt und die bürgerliche Gesellschaft sicherer, milder und tugendhafter macht, decretirte: Der Unterthan ist der beste, der am meisten glaubt, und der schlechteste der, welcher am meisten räsonnirt. Ein Wort, das man sich heute als Schlagwort gegen jede freie Regung nicht entgehen lassen sollte.

Aus der Gleichgiltigkeit gegen das Dogma geht die Toleranz gegen Andersgläubige hervor; denn diejenigen, die aufgeklärt und menschlich sind, müssen duldsam sein. Darum soll des Königs Neffe, der schon erwähnte Friedrich Wilhelm, kein fanatischer Calvinist werden, weil sonst alles verloren wäre. Seine Toleranz ließ es ihm auch zu, die Jesuiten als Lehrer an der Breslauer (kath.) Universität beizubehalten, obwol er von allen Seiten wiederholt gedrängt wurde, ihnen diese Zufluchtstätte nach der Aufhebung des Ordens durch Clemens XIV. zu untersagen; freilich spielten hier auch noch andere Gründe mit. Diese Toleranz hindert ihn auch, in seinen Aufklärungsbestrebungen zu schnell und zu weit vorzugehen; ein gefährlicher Fehler für Reformatoren. Er wendet sich gegen Holbach und Genossen, die rücksichtslos die Zertrümmerung jeder kirchlichen Autorität fordern. „Ein Weiser“, sagt er in der Prüfung der Abhandlung über die Vorurtheile, die aus den Händen der Encyklopädisten hervorging, „der über die Leiden nachgedacht hat, welche die Kirche seinem Vaterlande verursacht, würde ohne Zweifel Anstrengungen machen, um es davon zu befreien; aber er würde mit Vorsicht zu Werke gehen. Anstatt einen alten gothischen Bau umzustürzen, würde er sich bemühen, dessen entstellende Fehler zu beseitigen“. Und ferner: „Die Toleranz muss einem jeden in der Gesellschaft die Freiheit sichern zu glauben, was er will; aber diese Toleranz darf nicht soweit

gehen, die Frechheiten und Ausschreitungen junger Brauseköpfe gut zu heißen, die das frech beleidigen, was das Volk verehrt. Um die Jugend vor religiösen Vorurtheilen zu bewahren, würde es gut sein, den Geistlichen die Erziehung der Jugend zu nehmen und damit Philosophen zu betrauen, er gibt aber zu bedenken, dass es eine Vergewaltigung ist, wenn man den Vätern die Freiheit nimmt, ihre Kinder nach ihrem Willen zu erziehen, dass es eine Vergewaltigung ist, wenn man die Kinder in die Schule der natürlichen Religion schickt, während die Väter wollen, dass die Kinder Katholiken oder Protestanten werden, wie sie selber. Wozu auch schließlich alles Ereifern gegen diese oder jene Richtung? fragt der greise Skeptiker; niemals wird es uns gelingen, die Wahrheit zu erkennen. Irrthum ist unser Erbe. In einem Briefe an Voltaire sagt er von sich: „Was macht es mir, ob man vor einem Stück ungesäuerten Brotes kniet, vor dem Ochsen Apis, vor der Bundeslade oder vor einer Bildsäule; es ist nicht der Mühe wert, darunter zu wählen.“ Wichtiger ist, dass man das Urtheil bilde, dass man die Menschen tugendhaft mache. In dem berühmten Briefe über die Erziehung wird geradezu als Ziel gefordert, nützliche und tugendhafte Bürger zu bilden. Darum ist beim Religionsunterrichte der Hauptwert auf Ausbildung des Herzens zu legen und die Lehrsätze des Christenthums sind stets in Beziehung zu bringen mit den Pflichten des öffentlichen und privaten Lebens (Schul-Regl. für die Univ. in Breslau).

Allein, so urtheilt der König, die christliche Religion, wie die philosophischen Systeme haben sich unfähig erwiesen, den Menschen tugendhaft zu machen; der Religionsunterricht erweist sich außer Stande, die Sittlichkeit zu begründen. Daher muss neben dem Religionsunterricht ein selbstständiger Moralunterricht einhergehen. Die Wichtigkeit der Moral ist sein Lieblingsgedanke; es gibt keine seiner Schriften, in der er nicht mit Liebe von ihr redet. Zwei davon sind hier vor allen zu erwähnen: sein Versuch über die Eigenliebe als Moralprincip und als Ausführung und Erläuterung zu diesem der Moralische Dialog zum Gebrauch des jungen Adels.

In dem ersterwähnten Essay schreibt er: „Man müsste heute anfangen das Beispiel der Alten nachzuahmen und alle Ermuthigungen anzuwenden, die das Menschengeschlecht besser machen können, in den Schulen dem Studium der Moral den Vorzug geben vor allem anderen Wissen und eine leichte Methode befolgen, sie zu lehren.“ Er wünscht daher einen Moralkatechismus, den er später selbst abfasste in dem oben erwähnten Moralischen Dialog.

Vor allem müssten die Lehrer selbst moralische Vorbilder sein, dann würden sie mit Recht den Titel Lehrer der Menschheit verdienen; so wie etwa heute Frohschammer fordert, dass der Lehrerstand der Vertreter des sittlichen Gewissens werde. Nach antikem Vorgange, anlehnend an Aristoteles, die Stoiker, Epikur, baut Friedrich d. Gr. seine Ethik auf den Begriff der Tugend auf. Ohne Tugend, darauf kommt er stets zurück, kann die menschliche Gesellschaft nicht bestehen. Die Tugend wird definirt als „die glückliche Anlage des Geistes, die uns antreibt, die Pflichten des Gesetzes zu unserem eigenen Besten zu erfüllen“. Der Mensch soll moralisch handeln, weil das zur Glückseligkeit, zum Seelenfrieden führt. Seinen Versuch über die Eigenliebe als Moralprincip beginnt er mit einer Kritik der Motive zur Tugend. Eine metaphysische Begründung, wie sie das Christenthum darbietet, ist unwirksam und unnöthig. Aus Liebe zu Gott kann niemand Gutes thun, weil diese Liebe nicht im Bereiche der Möglichkeit liegt, da unser engbegrenzter Verstand die Unendlichkeit Gottes nicht begreifen, da sich Liebe nur auf gleichstehende Wesen erstrecken kann. Anbetung, Dankbarkeit ist alles, worauf man sich dem höchsten Wesen gegenüber beschränken muss. Alle bisher aufgestellten Moralprincipe sind zu abstract abgefasst, zu wenig fasslich dem Verstande des gemeinen Mannes; es bedarf eines allgemeineren, einfacheren, und das kann kein anderes sein als die Eigenliebe, „die Eigenliebe, diese Hüterin unseres Daseins, diese Erbauerin unseres Glückes, diese unversiegliche Quelle unserer Laster und unserer Tugenden, das verborgene Princip aller Handlungen der Menschen.“ Aber, fragt er, hat man nicht bisher die Uneigennützigkeit als die höchste Tugend gepriesen? Wie kann der Egoismus zur Uneigennützigkeit führen? Dieser Einwurf wird hinfällig, wenn man erwägt, wie sehr verschiedene Triebe die Eigenliebe in Bewegung setzen; ist es nicht so, dass selbst die Beispiele scheinbar größter Selbstlosigkeit sich auf Regungen des Egoismus zurückführen lassen? Die beiden Decius, Vater und Sohn, die im Kampfe ihr Leben opferten, thaten das keineswegs aus Liebe zum Vaterlande, sondern weil sie ihr Leben geringer achteten als den Ruhm, der sie zur Unsterblichkeit führte. Der individualistische Standpunkt, auf dem Friedrich d. Gr. steht, ist sonach durchaus kein Hindernis der socialen Tugenden. Man soll sich nur einmal klar werden über die Motive seines Handelns und bis in die innersten Falten seines Herzens sehen, ohne sich durch von der Gewohnheit geheiligte Tagesmeinungen irre machen zu lassen. Der Mitleidige gibt, weil ihm das Geben selbst Freude macht,

man ist dankbar, weil man andere dadurch verpflichtet; wie denn überhaupt jede Tugend ihren Lohn — die innere Befriedigung — in sich trägt, jedes Laster seine Strafe. Ausschweifung, Unmäßigkeit, Müßiggang, Unwissenheit, Feigheit, Undankbarkeit machen den Menschen verächtlich, sowie ihn Gehorsam, Treue, Kindesliebe, Nächstenliebe, Humanität, vor allem aber Vaterlandsliebe und Dankbarkeit edel erscheinen lassen. Freilich muss man dazu sagen, dass, sobald man die Eigenliebe als Moralprincip anerkennt, jede allgemeine sittliche Wertschätzung aufhört. Es gibt keinen Richter über Handlungen oder Unterlassungen als das Individuum selbst. Aus Eigenliebe kann ich den Sterbenden verschmachten lassen, aus Eigenliebe kann ich ihn retten; das Motiv meiner Handlungen ist dasselbe. Die landläufigen Begriffe Gut und Böse hören auf irgend welche andere als differenzirende Bedeutung zu haben. Nicht besser zu machen gilt es die Menschen, sondern weiser, einsichtsvoller, damit sie ihr eigenes Wol und damit zugleich das Gemeinwol erkennen und dementsprechend handeln. Darum fordert Friedrich d. Gr. immer und immer wieder: Man übe das Urtheil. Einem sogenannten crassen Egoismus redet er nie das Wort.

Noch ein Wort über den Moralkatechismus. Er war für das Cadettencorps zu Berlin bestimmt. Wir würden ihn gewiss nicht für die Jugend, selbst nicht für die reifere empfehlen; schon deswegen nicht, weil er sich sehr frei über den geschlechtlichen Verkehr auslässt. Die Fragen scheinen gestellt zu sein, um dem Antwortenden Gelegenheit zu geben, sein Licht leuchten zu lassen; im Munde eines Jünglings würde die Antwort wie Phrase klingen. Diese geringen Ausstellungen mindern natürlich den Wert der Arbeit für uns durchaus nicht, da gerade durch diese Schrift die Wichtigkeit, die der große König dem Moralunterrichte beilegte, evident bewiesen wird.

„Ich reformire die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen. Aber dreißig Jahre gehören dazu, um Früchte zu sehen. Ich werde sie nicht genießen, aber ich werde mich damit trösten, indem ich meinem Lande einen bisher mangelnden Vorzug verschaffe“, schrieb der Königsweise 1772 an D'Alembert, und seine Bemühungen wurden auch auf diesem Gebiete mit Erfolg gekrönt. Dies bezeugt unter anderen auch Hecker, der in seiner Predigt zum Gedächtnisse Friedrichs II. seinen Hörern zuruft: „Denket besonders daran, wie sehr er eine allgemeine Religionsfreiheit in seinen Staaten geschützt und dadurch Duldung und Menschenliebe, dieses königliche Gesetz des Christenthums, befördert hat!“ Damit war viel erreicht, und die

Gegenwart kann sich in dieser Hinsicht durchaus nicht vor der Zeit Friedrichs eines Vorzugs rühmen. Es war fast unausbleiblich, dass das Pendel der geistigen Entwickelung im Volksleben, dem er einen so kräftigen Schwung verliehen, einen starken Rückschwung machte. Auf einen so freisinnigen Cultusminister wie Zedlitz folgte ein Wöllner, auf einen Friedrich d. Gr. ein Friedrich Wilhelm II.

Unser Zeitalter, in dem man nicht nur im Geschichtsunterrichte der regressiven Methode huldigt, gleicht in der That sehr wenig dem friedericianischen. Da aber der Lauf der Weltgeschichte sich in der Form von Wellenbewegungen vollzieht, so ist zu hoffen, dass wir einem solchen entgegengehen. Anzeichen dafür sind vorhanden.

Aufgaben der Geschichte im Leben der Gegenwart.

Von Johann Kaulich-Mähr.-Schönberg.

Es unterliegt für jeden Unbefangenen gar keinem Zweifel, dass in den Hallen der Geschichte eine höchst gemischte Gesellschaft wandelt, und wenn sich auch in manchen Zeitläuften historische Gestalten mit wärmerem Tone abheben, so stellt das von ihnen ausgehende Licht die trübe Flut vorausgegangener oder nachfolgender Ereignisse in eine um so grellere Beleuchtung.

Vielleicht übertrifft die Geschichte des römischen Reiches an solchen Lichteffecten alles andere, was uns sonst die strenge Klio in classischen Quellen aufgezeichnet hat. Denn jene Geschichte ist nicht nur eine Geschichte der Brutalität im allgemein völkerrechtlichen und im allgemein ethischen Sinne, sondern sie wird auch überaus häufig geradezu zu einer Geschichte des menschlichen Bestialismus. Von den ländläufigen und selbst wissenschaftlichen Darstellungen der römischen Kaiserzeit müsste sogar nach einem Worte Macaulay's (Friedrich der Große) behauptet werden, dass sie Handlungen und Gestalten überliefern, wie sie bisher außerhalb eines Tollhauses nicht beobachtet wurden. Wenn nun in der Gegenwart selbst auf den mittleren Unterrichtsstufen das Gemälde jener verfaulenden Cultur, aus dem sich die kindisch-dämonischen Gestalten wahnwitziger Cäsaren wahrhaft abscheulich vor das Auge drängen, noch immer aufgerollt wird, dann nimmt die Lehrerin, Führerin und Trösterin der Menschheit allmählich das Aussehen jener wandernden Museen an, welche außerordentliche Missethäter und deren blutende Opfer mit dem Mittel des zahmen und biegsamen Wachses der neugierigen Nachwelt überliefern.

„Die jungfräulich reine Natur hat das Schreckensbild verweht", die Flucht zweier Jahrtausende verhalf der Welt zu menschenwürdigeren Anschauungen; und doch formen es Männer von Einsicht und Verstand „in Erz und Stein, und stellen's in des Tempels Düster und in die lichte Flur hinein!" Gewichtige Weisheit, gewaltige Kunst

verhilft dem todten Verbrechen im Banne der deutschen Wälder zu neuem Leben. Robert Hamerling hat in seiner bedeutendsten Dichtung, dem glutgetränkten „Ahasver“, mit scharfem Meißel jener Welt sogar ein ehernes Denkmal gesetzt; derselbe Dichter, der im „König von Sion“ einer andern großen Bewegung nur den Schaum abzuschöpfen wusste. Modernere Dichter widmen ihr groteske Holzkreuze mit buntfarbiger Decorations-Tünche, und die größte deutsche Schauspielerin entzückt sittsame deutsche Hausfrauen in der Rolle einer altrömischen Cäsarendirne. Da lohnt es sich schon der Mühe, auch noch den Schluss des angezogenen Gedichtes niederzuschreiben, und mit dem gemüthvollen Theodor Storm zu klagen:

„So, jedem reinen Aug' ein Schauder,
Ragt es herein in unsre Zeit,
Verewigend den alten Frevel,
Ein Bild der Unversöhnlichkeit!“

Die Romantik des Mongolenthums, sowie die Greuelscenen russischer Territorial-Geschichte wurden der Unsterblichkeit in viel geringerem Grade theilhaftig; vielleicht aus dem Grunde, weil ihnen die beiden Dinge fehlten, welche die alt-römische Welt so wertvoll gemacht haben: die ausgeprobte Eigenthumsmaschine des römischen Rechtes und der vornehme Parlamentston des classischen Latein in den bezüglichen Quellen.

Der wüste Eigenthumsbegriff raubender Mongolenschwärme gibt dem Juristen kein System, und die tobenden Flüche Ivans des Schrecklichen sind dem Philologen nicht gesprochene Musik.*)

Für den deutschen Erzieher der Gegenwart aber sind Mongolen, Römer und Kleinrussen gleich wertlos. Denn Handlungen, deren Hauptmotive Wollust oder Grausamkeit sind, schließen sich selbst von der Schulstube aus. „Welcher vernünftige Mensch“ — sagt Alexander Büchner von einigen Gestalten der französischen Literatur — „kann sich für das nichtswürdige Treiben von Eintagsfliegen interessiren, welche die ungesunde Wärme einer verfehlten Cultur ausbrütet? Ohne Nutzen für die menschliche Gesellschaft, von keinem höheren Gefühl, namentlich nicht der Liebe, sondern nur von Habsucht, Neid, Stolz und Eitelkeit bewegt, flattern diese Geschöpfe und ihre Anbeter eine Weile über dem Sumpfe dahin, der sie erzeugt hat, um dann abzufallen.“

*) „Vielleicht würde auch die Geschichte von Rom“ — sagt Jacobs — „wie die von Persien nur in den Compendien der Weltgeschichte leben, wenn nicht der starke Geist der röm. Poesie und Beredsamkeit, ihre Gesetzgebung und praktische Weisheit die Sprache der Weltbeherrscherin bis auf unsere Zeit empfohlen hätten.“

Hier hätte man eine recht passende Vignette etwa für die claudischen Kaiser.

Ein gleich trübes Bild bietet das Volk der römischen Kaiserzeit. Es mag in gewissem Sinne reizvoll, für die Vertiefung historischer Erkenntnisse sogar nützlich sein, dem Zersetzungs-Processe zu folgen, dem jene Welt zum Opfer fällt. Eine Beobachtung in der Richtung, welche Culturformen und -Elemente ins germanische Mittelalter übernommen wurden, ist auch noch deshalb sehr lehrreich, weil sie den maßlosen Schaden aufdeckt, den deutsche Art und deutsche Entwickelung durch jene Romgängerei genommen haben. Für den Zweck eines erziehenden Unterrichtes jedoch hat ein Volk, welches nicht im Stande ist, der „brutalen Autorität" die Macht „einer öffentlichen, unwiderstehlichen Intelligenz" entgegenzustellen, keine Bedeutung anzusprechen.

Allerdings sind die Ereignisse zumal der ersten Zeit der Kaiser verlockend für jede Art der Darstellung: leicht fassliche, zum Theil sogar überraschende Begebenheiten; Zufälle und Erscheinungen im reichsten Wechsel; aufregende, mehr oder weniger pikante Situationen; lebende Fackeln, Löwenzwinger, muthige Sclaven; Flammenmeere über Riesenstädten; Massenmorde in den Straßen; Schiffe mit Fallthüren; schreiendes Volk und blonde germanische Wachen vor dem Palaste des Cäsars. Dazu die gierige Phantasie halbwüchsiger Knaben, deren liebste Lectüre eine aufregende Indianergeschichte ist, im Zuschauerraum.

Das ist die rechte Art, jugendliche Gemüther für eine vernünftige Würdigung geschichtlicher Vorgänge heranzubilden. Wie wird das die klugen Näschen rümpfen, wenn nun die unscheinbare Gestalt Franklins im schlichten Quäkerrock in der Thüre erscheint; wenn der göttlich-einfache Washington, den grauen Mantel über dem Arme, vor den Congress tritt, seinen Mitbürgern zu sagen: „Da ich das große Werk, das meinen Händen anvertraut war, zu Ende geführt habe, ziehe ich mich von der großen Thatenbühne zurück und spreche dem erhabenen Congress, unter dessen Befehlen ich gehandelt habe, ein herzliches Lebewol aus. Ich lege mein Amt in die Hände desselben zurück und nehme Abschied von den Geschäften meines öffentlichen Lebens." (März 1784.)

Es kann nicht oft genug gesagt werden, dass beim Geschichtsunterrichte alles vermieden werden müsse, was dem Sinn für schlichte Größe zuwiderläuft. Man darf nicht nur von einem ästhetischen Geschmack reden, es gibt auch einen historischen Geschmack, welcher

einer Verbildung in gleichem Grade fähig ist. Bühnengestalten vom Schlage der Wilbrandt'schen Messalina können unter Umständen dazu führen, dass die herbe Schönheit der Shakespeare'schen — übrigens urgermanischen — Portia nicht mehr verstanden wird, und eine beständige Beschäftigung mit den groß und breitspurig sich gebenden Helden des römischen Theaters muss endlich die warmblütigen, echt volksthümlichem, dabei durchaus deutschen Träger der großen deutschen Bauernbewegung als eine Bande wüster Schnapphähne erscheinen lassen. In der That sind sie ja den Juristen, Humanisten, Chronisten und Hofkanzlern des 16. Jahrhunderts als solche erschienen. Vielleicht wird die zünftige Geschichtschreibung unserer Tage jener berühmten und lehrreichen Volksbewegung aus den gleichen Gründen auch nur theilweise gerecht: das bekannte Werk von Wilhelm Zimmermann wurde von einem „wissenschaftlichen“ Historiker einst im offenen Hörsal eine Kalendergeschichte genannt. Einfache, von der großen Gelehrsamkeit quellenmäßiger Forschung noch unberührte Gemüther dürften gleichwol wünschen, dass wir noch mehr dergleichen hätten.

Außerdem liegt äußere Machtentfaltung, Krieg und Eroberung, erbarmungslose Grausamkeit zu Gunsten der auf die Spitze getriebenen Staatsidee im Wesen des römischen Staates. Die großen socialen Functionen des modernen Großstaates treten an ihm nicht oder zu gering in die Erscheinung. Aber eben diese socialen Functionen, die Wolfahrtspolitik, bilden die Voraussetzung für eine zwanglose oder auch begeisterte Bethätigung staatsbürgerlicher Pflichten. Die Sehnsucht der Gegenwart ist ja der Übergang des auf militärischer Machtentfaltung ruhenden Kriegsstaates in den auf freier Association und volksthümlicher Verfassung ruhenden Friedensstaat, der seinen Stolz allein in der bürgerlichen Arbeit sucht. Der von Gelehrten, Politikern, Dichtern und Arbeitern erhobene Ruf „Die Waffen nieder!“, die aus internationalen Kreisen hervorgehenden Abrüstungsvorschläge sind locale oder temporäre Zeichen dafür.

Es dürfte aber jedem Einsichtigen klar sein, dass die einseitige Betrachtung der Macht, ihrer Formen und Äußerungen, das denkbar schlechteste Mittel ist, jenen Übergang anbahnen zu helfen. Lange vor der Zeit, da der Staat seine Truppen in die heimatlichen Thäler ziehen lässt, werden die Schulen abrüsten müssen. Eine Zeit, welche sich anschickt, den modernen Großstaat auf seine natürlichen Grundlagen zurückzuführen, wird es nicht dulden können, dass die studirende vaterländische Jugend ihren historischen Sinn an einem Werke schärft,

das — wie Cäsars „Gallischer Krieg“ — menschliche Selbstsucht und staatliche Brutalität mit einer Kälte des Gefühles schildert, die nur von der überlegten Schlauheit in der Gruppirung oder Darstellung des Thatsächlichen übertroffen wird.

Der ganze Gegensatz des deutschen und des römischen Wesens wird betont und verschärft werden müssen, und die Berechtigung historischer Stoffe für den Unterricht wird an dem Bedürfnisse der Gegenwart zu prüfen sein. Dies Bedürfnis aber gipfelt in dem Gedanken, dass der Wert und die Würde der bürgerlichen Arbeit die ethische Unterlage aller socialen Gebilde sein müsse. Pompejus und Napoleon werden Peter Vischer und Georg Stephenson die Schulbühne räumen müssen, und das Streben zu formaler Bildung wird sich nach schlichten, volksthümlichen Vorbildern umzusehen haben. In der Geschichte des römischen Weltreiches gibt es nicht eine Figur, die sich an verständlichen, unmittelbar wirkenden Bildungselementen mit — Johann Gottfried Seume messen könnte, und wenn Gregorovius in pietätvoller Meisterschaft die rastlos wandernde Gestalt Hadrians in einer Weise gezeichnet hat, die sein Buch nicht nur für den Gelehrtenhimmel der wissenschaftlichen Geschichtschreibung wertvoll erscheinen lässt, so kann man vielleicht bedauern, dass unser großer deutscher Spaziergänger als ein Hadrian der bürgerlichen Welt bisher nicht die gleiche Beachtung gefunden hat.

In unserer vaterländischen Baukunst hat der heimatliche Granit, der bürgerliche Sandstein vielfach dem vornehmeren romanischen Marmor weichen müssen. Aber die rauhere Natur der nordischen Breiten steht gegen den fremden Gast in unermüdlicher Opposition; — die Pracht des neuen Burgtheaters in Wien weiß davon zu reden. Jenes Natürliche, Heimatliche der Baukunst gleicht in allen Dingen dem Zweckmäßigen, Volksthümlichen im Reiche der Bildung und Erziehung; darum steht das Innerste unserer Volksseele zu dem fremden, importirten Bildungsverfahren in derselben Opposition. Soll sich der deutsche Bürger, der deutsche Volksmann an den Tugenden der Cicero und Cato bilden?

Man kennt das scharfe Urtheil, das Buckle über die deutsche Literatur und ihr Verhältnis zum deutschen Volksthume gefällt hat. „Der deutsche Geist hat sich unregelmäßig entwickelt und in eine Thätigkeit gestürzt, welche größer ist, als die durchschnittliche Civilisation des Landes es erfordert. Die Folge davon ist, dass wir in keiner Nation in Europa eine so tiefe Kluft zwischen den höchsten und niedersten Geistern vorfinden.“ Mit einigen Einschränkungen und

mit einem Zusatze ist das Urtheil noch heute giltig. Es hat einen Kern von Wahrheit, wenn man dem Deutschen sagt, sie hätten eine schöngeistige Literatur ersten Ranges, besäßen aber keine National-Literatur. In der That bauten — und bauen? — unsere Dichter mehr, als vielleicht ersprießlich ist, mit altclassischem Marmor; dass Goethe sich mit seinem Hexameter an der altdeutschen Thiersage ein wenig versündigt hat, wurde von einem unserer größten Verskünstler hervorgehoben. Denselben Standpunkt vertritt die Behauptung eines neueren Schriftstellers, dass wir erst seit Heinrich Heine einen selbstständigen deutschen Vers besäßen. Nicht mit Unrecht kann von dem bekannten Sehnsuchtsseufzer Schillers als von einer geistigen Verirrung gesprochen werden. Erfreulicherweise war griechisches Wesen das Ziel jener Sehnsucht, wie denn überhaupt griechischer Einfluss eher veredelnd als zerstörend auf deutsches Wesen gewirkt hat.

Dass jenes Urtheil des scharf beobachtenden, sorgfältig sammelnden und vor allem maßlos fleißigen Engländers auch in Hinsicht unserer wissenschaftlichen Geschichtschreibung zutrifft, dürfte kaum eine nennenswerte Anfechtung erfahren. Wenn Voltaire bemerkt hat: „Ich will so durchsichtig sein, wie ein klarer Bach, und würfe meine Werke ins Feuer, wenn sie nicht so fassbar wären wie Lafontaine's Fabeln“ — oder fortfährt: „Die Franzosen wissen nicht, wie viel Mühe ich mir gebe, um ihnen keine Mühe zu machen!“ — so kann man vielleicht wünschen, dass dies ein deutscher Historiker gesagt haben möchte. Litte der gerühmte Vortrag Leopolds von Ranke nicht an der gekünstelten, akademischen Reserve, so käme er vielleicht besonders bei Zeichnung historischer Figuren jenem Ideale ziemlich nah. (Vergl. Adrian VI. und Sixtus V. in den Päpsten.) Aber welchen Wert kann es haben, welchen Einfluss auf die historische Bildung des Volkes, wenn unsere „großen“ Geschichtschreiber historische Mückenfängerei treiben? Lohnt es der Mühe zu untersuchen, ob Mommsen Unrecht hat, wenn er von der Vertreibung der Tarquinier dies und das behauptet; ob die Willebriefe Rudolfs von Habsburg eine Verfassungsänderung bedeuten oder ein rein persönliches Zugeständnis darstellen; ob Thausings Untersuchungen über die sogenannte Neumark die Bedeutung einer Hypothese oder eines beglaubigten Factums haben; ob der persische Darius bei seinem Zuge gegen die Skythen wirklich die Wolga erreichte; und endlich, ob der alte, possenhafte Schweppermann nach dem Treffen bei Mühldorf thatsächlich des Genusses zweier Hühnereier sich erfreuen durfte? (Vergl. auch die neuesten Untersuchungen über den Infanten Don Carlos von Max

Büdinger, nachdem Ranke die ganze Angelegenheit mit dem Gewichte, das sie verdient, erledigt hat.) In seiner Schrift über Macchiavelli hat Macaulay bereits vor solchen Zielen gewarnt. „In welcher Art Philipp bei Chäronea seine Truppen aufstellte“ — sagt der große Geschichtschreiber — „wo Hannibal über die Alpen zog, ob Maria Stuart Darnley in die Luft sprengen ließ, ob Siquier Karl XII. erschoss, das sind Fragen, welche wie tausend andere derselben Art an und für sich gar keine Bedeutung haben. Nur der, welcher darauf achtet, wie mächtig Verhältnisse und Umstände auf Gefühle und Ansichten der Menschen einwirken, wie oft Laster sich in Tugenden verwandeln und Paradoxe in ewige Wahrheiten, liest die Geschichte in der rechten Art.“

Was dem Leser recht, sollte dem Darsteller billig sein, und die daraus hervorgehende Entlastung des Weltmarktes an historischer Literatur böte den Nutzen größerer Übersicht bei würdigerer Auffassung geschichtlicher Vorgänge.

Bei der Abneigung, welche die wissenschaftliche Geschichtforschung der volksthümlichen Geschichtschreibung entgegenbringt; eine Abneigung, die sich auch gegen den „Subjectivismus“ Schillers gerichtet hat, dessen historische Schriften dadurch an Wert übrigens nicht verlieren; — bei dieser Abneigung kann es Wunder nehmen dass die neuere und neueste Arbeit der Geschichtsforscher sich der — Memoiren-Literatur zuwendet. Nicht nur haben namhafte Historiker einschlägige Schriften zu ihren Darstellungen benutzt, solche Schriften sogar selbstständig mit Begleitworten versehen und edirt, sondern es scheint sich in jenen neueren und neuesten Arbeiten sogar die den Memoiren-Werken eigenthümliche psychologisch-biographische Methode einzufinden, eine analytische Methode der Vermuthung und Voraussetzung, wie etwa in den neuesten Lessing-Schriften von Erich Schmidt auf literar-historischem Gebiete wahrgenommen werden kann. Wenn man sich an die Sache hält und von dem ätzenden wissenschaftlichen Stile absieht, der jedes überlieferte Sätzchen in das Probirglas wirft, um es chemisch zu prüfen, dabei aber an die kleinste gewonnene Thatsache sogleich eine Behauptung ohne Probirglas anknüpft, — so kann man die „unwissenschaftliche“ Methode in der „Geschichte des Abfalles der Niederlande“ vielleicht noch — künstlerisch finden. Und was den Leser betrifft, den volksthümlich empfindenden, wenn auch wissenschaftlich ungeschulten Leser, so wird man es ihm offenbar nicht immer verdenken dürfen, wenn er seine geistige Kost außerhalb historischer Apotheken sucht und findet.

Die Geschichte der Familie Bonaparte, derselben, die Grillparzer mit der Grobheit eines einfach freien Bürgers eine „corsische Banditenfamilie“ genannt hat, eine Bezeichnung, mit der die weltgeschichtliche Bedeutung ihrer Mitglieder durchaus erschöpft ist, hat eine Flut von wissenschaftlichen und volksthümlichen Darstellungen erfahren, die so ziemlich alles berücksichtigt, was von Wert ist. Der Strom von Blut, Unrecht und Grausamkeit, der aus dem ersten Napoleon für Deutschland entsprang, ist nach Ausdehnung, Entwickelung und Mündung für die Unterhaltung der gebildeten Welt vom Jahre 2000 mit genügender Klarheit fixirt. Der alte Clausewitz (Vom Kriege) liest sich besonders gut. In den Lehrbüchern füllt das Kriegsgerassel jener Tage einen Raum von solchem Umfange, dass die Watt's, Fulton's, Stephenson's, Ressel's, Grillparzer's, Beethoven's u. s. w. sich glücklich schätzen dürfen, auf einem Holzbänkchen von sechs Zeilen vor dem großen Portal der Geschichte Platz nehmen zu können. Wären nicht die Freiheitshelden des jeweiligen Kriegsschauplatzes wolthätige und abkühlende Gegensätze, die Schar der vaterländischen Jugend betete vor einem Altar, dessen Götze Napoleon hieße.

Die ersten Geister des Jahrhunderts zollten der dämonischen Figur des Corsen jenen Tribut, der dem Ungewöhnlichen naturgemäß zutheil wird. Nun schleicht die „wissenschaftliche“ Forschung heran. Der Heros des Jahrhunderts wird der bewussten Fälschung seines Geburtsdatums geziehen, sein Kriegsruhm erscheint in dem Gegensatze von Requisitions-System und Magazinsverpflegung, von Volksheer und Soldheer, weit mehr als ein Resultat ökonomischer und administrativer Verhältnisse, denn als Leistung eines vom Himmel gefallenen Genies. Und nun kommen die Memoiren der Frau von Rémusat und verrathen uns — seine Toilette- und Speisegeheimnisse.

Gleichwol gelangt das Werk noch in hervorragenden Blättern zur Anzeige; denn über all den tiefernsten Wirtschafts- und Bildungsfragen der Gegenwart hatte das gebildete Europa immer noch ein intimes Stündlein für den „großen“ Mann, von dem Frau v. Rémusat mit sehr glücklichem Einfalle sagt: „Es scheint fast, als sei er unwiderruflich dazu bestimmt gewesen, entweder unter einem Zelte, wo alles gleichgültig, oder auf einem Throne, wo alles erlaubt ist, zu leben.“

Dabei muss jedes unbefangene Gemüth allerdings das Glück des Mannes preisen, dem seine Mitwelt erlaubte, so zu sein.

Das Beispiel Napoleons ist ein classischer Zeuge für die Thatsache, wie leicht die Welt vor dem Erfolge im Staube liegt; und darin ist

er zugleich eine echt römische Gestalt: sein historischer Ruhm hat mit dem Cäsars die gleiche Quelle.*)

Aber er wird zu gleicher Zeit mit jenem Römer aus dem Gedächtnisse der Menschen schwinden müssen. Unfehlbar schlägt die Stunde, da man historische Gestalten nach ihrer Bedeutung für menschliche Wolfahrt und für menschliches Glück schätzen wird.

Inzwischen aber wird die „wissenschaftliche“ Forschung in der Studirstube und auf dem Katheder seinen Abfällen noch lange sorgfältig nachschleichen; denn jeder Goethe hat noch seinen Eckermann und seinen — — Düntzer gefunden.

Das Streben nach einer unserer Gesittung würdigen Auffassung der Beziehungen im geschichtlichen Leben der Völker beginnt sich nun in den weitesten Kreisen zu zeigen und hat unter andern in den bekannten Verträgen zur Milderung der Kriegführung einen sehr bezeichnenden Ausdruck gefunden. Wie es Moynier, der Präsident des internationalen Instituts für Völkerrecht ausdrückt: „Der Krieg, der in der Geschichte einen so großen Platz einnimmt, dass man ihn gewissermaßen als einen beständigen Factor der Geschicke der Menschheit betrachten kann, ist der Kritik des modernen Denkens nicht entgangen, das die Hinterlassenschaft der Vergangenheit nur wolgeprüft annehmen mag und dahin strebt, die gesellschaftlichen Zustände von Grund aus umzugestalten.“ So ward durch den Pariser Vertrag vom 16. April 1856 das Verbot der Kaperei für den Kriegsfall ausgesprochen. Das ist im Grunde noch kein Act der Humanität, denn es versteht sich, dass die kriegführenden Mächte dem vaterländischen Capital die Möglichkeit gewähren, auch in Zeiten des Kampfes nützlichen Profit einzustreichen.

Einen Schritt weiter macht schon die berühmte Genfer Convention vom 22. August 1864, welche die ersten Anforderungen der Menschlichkeit für den Fall der Kriegführung zu retten sucht. Seither hat sich die Zahl der Friedensfreunde vermehrt, in viel höherem Maße aber noch die Zahl der Umstände, welche selbst den Kriegsparteien die Thatsache klar machen, dass auch ein siegreicher Krieg zu einem nationalen Unglücke werden kann.

Dieser ganzen Friedensbewegung ging jedoch ein geistiger Kampf

*) Auch Mommsen spricht einmal über ihn im Stile der Frau v. Rémusat: „Noch in späteren Jahren blieb ihm eine gewisse Stutzerhaftigkeit im äußeren Auftreten oder richtiger das erfreuliche Bewusstsein der eigenen männlich schönen Erscheinung. Sorgfältig deckte er mit dem Lorbeerkranz, mit dem er in späteren Jahren öffentlich erschien, die schmerzlich empfundene Glatze. . . .“

voraus. Lange vor den Pariser und Genfer Verträgen, vor dem Petersburger und Brüsseler Congress hatten Gelehrte, Staatsmänner, Menschenfreunde aller Art durch ihre Stimme den Druck einer öffentlichen Meinung erzeugt, wie es denn einige muthige Bürger von Genf waren, deren Initiative jene Convention zustande brachte.

Unter den geistigen Bewegungen der Gegenwart ist die Friedensbewegung eine der volksthümlichsten, edelsten und verständlichsten, und sie sollte nicht nur in Thronreden, Delegations-Sitzungen und Parlamenten, sondern auch in den für den Geschichtsunterricht bestimmten Lehrbüchern ihren geschickten, wirkungsvollen Ausdruck finden. Es ist nöthig, dass der innige Wunsch der österreichischen Volkshymne: „Gottes Sonne, strahl' in Frieden auf ein glücklich Österreich!“ in den Herzen der Jugend einen mächtigen Wiederhall erwecke. Dies würde nicht nur zu einer völlig veränderten Auffassung und Würdigung historischer Vorgänge und Personen überhaupt führen, es würde vor allem auch dem Wehrstande die blos relative Bedeutung geben, die ihm gebürt; und vielleicht erwürben sich dann die Mitglieder unserer modernen Jugend die für die Wertschätzung der bürgerlichen Arbeit so überaus nothwendige Erkenntnis, dass dem armen Erdenpilger noch größeres Unglück widerfahren könne als das Missgeschick, seine Visitenkarte mit dem Titel eines Reserve-Lieutenants nicht schmücken zu dürfen.

Gleichwol kann der Krieg und seine Formen unter Umständen eine ganz nützliche Materie für den Unterricht sein. Aber seine Betrachtung muss nach den Grundsätzen der Friedensbewegung erfolgen, und neben den Momenten patriotischer Begeisterung, welche die Kriegsfurie zu Zeiten entzünden mag, muss das bleiche Gespenst des Massenunglücks erscheinen, das auf den Spuren des Kampfes daherschleicht. Die Tendenz, aus den guten Kriegsläuften irgend einer Vergangenheit einen Patriotismus erzeugen zu wollen, ist keine erziehende, weil sie barbarisch ist. Der Patriotismus, der sich seine Nahrung nur aus dem Kanonendonner holt, führt zur Verwilderung, zu einem auf die Spitze getriebenen Chauvinismus. Der beste Patriotismus ist doch nur der, der seine Quelle in dem sichtbaren und fühlbaren Glücke der Gegenwart findet. Der beste der vaterländischen Dichter unseres Österreich, Grillparzer, fand bei Verherrlichung seiner Heimat nur wenig kriegerische Klänge, und in seinem Kriegs- und Lagerdrama vom König Ottokar schießt seine Friedenshymne zu einem Lobe des wirtschaftlichen Glanzes seiner Heimat empor. (Vergl. die Rede Ottokars von Horneck in dem genannten Drama.)

Denn nicht immer bilden Kriege einen Culturmaßstab. Der Sieg auf dem Schlachtfelde fällt nicht selten auch den Barbaren zu. Gleichwol ist die Auffassung selbst in der „wissenschaftlichen“ Geschichtschreibung nicht unbeliebt, den Primat der Waffen über die Herrschaft der geistigen und ökonomischen Kraft eines Volkes zu stellen. Allein dies ist eine Vertanschung von Folge und Grund, die nur dann entschuldigt werden kann, wenn die bezüglichen Staatswesen nach ihren wirtschaftlichen Verhältnissen nicht genügend erforscht sind.

Eine vernünftige Auffassung des Krieges als geschichtliche Erscheinung kann endlich auch dazu führen, den Überwundenen gerecht zu werden. In der Regel räumt geschichtliche Darstellung nach farbenreicher Schilderung des Kampfes gelassen das Schlachtfeld ab und überlässt die trostlose Schar der Besiegten ihrem Schicksale wenn nicht dem Lächeln der Zuhörer. In dieser Hinsicht könnte man fast behaupten, der Verzweiflungsschrei der edlen Gattin Hasdrubals töne vom Tempel des Esmun bis in unsere Tage herein. Merkwürdigerweise liegt es in der Tendenz der Geschichte, dass der Sieger zum Historiker seines glücklichen Krieges wird; nnter dieser Flagge segelt die Geschichtschreibung des alten Rom durch das Meer der Jahrhunderte bis in die Häfen der Gegenwart. Stehen die Quellen über den Existenzkampf der punischen Kriege besonders auf römischem Boden, so fließen die Berichte über Catilina nnd die Sclavenbewegung fast ausschließlich aus dem Schoße einer großbürgerlichen Partei, die jenen Erscheinungen ebensowenig gerecht wurde, wie die Berichte des Hofkanzlers Eck über die Bauernbewegung grundsätzlich dem Kerne der Sache aus dem Wege gehen. Allerdings hat besonders deutsche Geschichtschreibung mit diesem Unwesen aufgeräumt*).

Aber man sollte immerhin meinen, dass der berüchtigten punischen Treue die römische Brutalität mit einigem Nutzen gegenüber gestellt werden könnte. Das Imperium Romanum ist niemals ein System der Ethik gewesen. Auch leuchtet nicht ein, warum in den landläufigen Lehrbüchern punisches Wesen allein nach dem Charakter der reichen, weichlichen karthagischen Stadtbevölkerung gezeichnet wird. Die prächtige Gestalt Hamilkars fordert auch ihr Recht; Mommsen, der nicht gerade Heroen-Cultus treibt, hebt ihn auf den schweren Wogen seines Stiles zu mächtiger Höhe empor. „Großartiger als von ihm“

*) Über Hannibal sagt Mommsen: „Indes, wenn auch Zorn, Neid und Gemeinheit seine Geschichte geschrieben haben, sie haben das reine und große Bild nicht zu trüben vermocht.“

— sagte er — „ist vielleicht niemals der großartige Kampf des Menschen gegen das Schicksal geführt worden.“ Und am Schlusse der bezüglichen Schilderung zieht er — bei Mommsen nicht gewöhnlich — Scharnhorst zum Vergleiche heran. Freilich gehört der alte Kriegsheld der Partei der Überwundenen an; die Römer sorgten dafür, dass von dem, was er geleistet, kein Stein auf dem andern blieb, und doch war es Cato, der brutalste aller Römer, welcher den Ausruf that, dass kein König wert sei, neben Hamilkar Barkas genannt zu werden.

Wenn der Krieg schon für den Sieger ein Unglück sein kann, dann bedeutet er für den Besiegten das Elend. Geschichtlicher Unterricht aber wird sich hüten müssen, zu diesem Elende noch das Unrecht zu fügen. Zu keiner Zeit ist für diesen Zweck maßvollere Schilderung nöthig, als bei Darstellung jener Kriege, die als Existenzkämpfe zur Aufrollung irgend eines Weltbildes leider Material bieten müssen. Der Unterricht hat keinen Anlass, den Sieger tönend zu preisen, wol aber die Pflicht, des Besiegten mit Gerechtigkeit und Theilnahme zu gedenken.

Denn eine vernünftige Reform wird auch hier in die humanen Bahnen der Friedensbewegung einzulenken haben.

Auch den Alten galt Betrachtung des Kampfes als Bildungsmittel. Aber selbst abgesehen von dem durchaus veränderten Inhalt der Gegenwart und der Gemeinsamkeit dieses Inhaltes bei allen Culturvölkern unserer Tage, war es der Kampf im dichterischen Gewande der alten Heldengesänge, dem man Einfluss auf die Jugend zuschrieb. Und wie J. v. Falke hervorhebt, „verkannte man bei den Hellenen nicht, dass auch in den Gedichten Homers mancherlei enthalten sei, was dem jugendlichen Gemüthe nicht entspreche“.

Wir wünschen aufrichtig, dass auch die Gegenwart von gleicher Erkenntnis in Hinsicht historischer Stoffe erfüllt wäre. Eine Schlachtenschilderung von Theodor Körner, das Gemälde eines Kampfes aus den Nibelungen, ein warm empfundenes Gedicht Grillparzers an die Heldengestalt Radetzky's kann in geschickt gewählten Augenblicken und bei spärlicher Benutzung des bezüglichen Motivs einen patriotischen Funken entzünden; die dürre Leichengeschichte eines Lehrbuches kann dagegen mit dem Tode Cyrus', Crassus', Regulus', mit der Einäscherung von Capua, Sagunt und Karthago nur Schauder erregen. Was soll es frommen, die Leiden und das Elend einer blutrünstigen Vergangenheit immer aufs neue wieder vor das Auge und das Gemüth der modernen Jugend zu stellen?

Der Bildungswert jeder geschichtlichen Epoche liegt nur in dem geistigen und wirtschaftlichen Inhalte derselben. Was die Gegenwart aus den classischen Trümmern von Hellas und Rom mit Nutzen aufnehmen kann, das fließt allein aus dem Verständnis der geographischen, ökonomischen und socialen Verhältnisse der alten Staatswesen.

Mag man diese Gebiete immerhin mit der etwas degradirenden Bezeichnung „Culturgeschichte“ abthun, für Menschen, die ohne politische Brille zu sehen gewohnt sind, bilden sie allein die . . . Geschichte.

Pädagogische Rundschau.

Die 30. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung. Die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung ist eine Schöpfung des Jahres 1848. Einem Aufrufe folgend, der neben andern bekannten Namen auch diejenigen eines Berthelt, Dressler, Wander als Unterschriften trug, hatten sich mehrere Hundert deutscher Lehrer im September des genannten Jahres in Eisenach zusammengefunden. Unter stürmischem Beifall der Versammelten wurde dort der „Allgemeine deutsche Lehrerverein“ ins Leben gerufen.

Sein Bestehen währte nicht lange. Dem Ansturm der Reaction konnte er nicht Stand halten. Bereits auf der vierten seiner Mitgliederversammlungen, 1852 in Gotha, wurde er zu Grabe getragen. Die „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung“ trat an seine Stelle.

Was diese den deutschen Lehrern gewesen ist, hat die Geschichte verzeichnet. In der dunklen Nacht der fünfziger Jahre war sie der Hoffnungsstern, der alljährlich zur Pfingstzeit aufflammte und die verzagte, eingeschüchterte Lehrerwelt aufs neue mit Zuversicht und Vertrauen erfüllte. Die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung war das Panier, um das alle die sich scharten, die, unberührt vom Aftergeiste der Zeit, an dem Schulideale eines Pestalozzi, eines Diesterweg festhielten.

Am Anfange der siebziger Jahre, als, beeinflusst durch den Hochflug der Zeit, die Pfingstzusammenkünfte der deutschen Lehrer zu ungeheuren Massenversammlungen anschwollen, erhob sich der Ruf nach Umgestaltung der Versammlung. Die Anregung ging von Berlin aus, wo jüngere, thatkräftige Standesgenossen 1871 den Deutschen Lehrerverein begründet hatten. Man wies von dieser Seite darauf hin, dass jene losen Versammlungen in ihren Erwägungen und Beschlüssen mehr oder minder von örtlichen Einflüssen abhängig seien, die Gesammtanschauung der deutschen Lehrerwelt in ihnen also kaum zum Ausdruck kommen könne, und man forderte demgemäß die Umwandlung der freien Versammlung in eine solche von Delegirten der deutschen Lehrervereine. Es wurde über diesen Vorschlag viel hin und her gesprochen, eine Einigung kam jedoch nicht zustande. Die Folge war, dass 1876 eine Delegirtenversammlung deutscher Lehrervereine, der „Deutsche Lehrertag“, ins Leben gerufen wurde, der seitdem neben der Versammlung, abwechselnd mit ihr, zusammentrat.

Es ist das Verdienst des Leipziger Lehrervereins, eine Einigung erzielt zu haben. Als die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Mannheim 1891 Leipzig zum nächsten Versammlungsorte wählte, erklärte der dortige Lehrerverein, eins der ältesten Glieder des Deutschen Lehrervereins, dass er gern bereit sei, die Versammlung vorzubereiten, dass er aber auch die in den siebziger Jahren erfolglos gebliebenen Einigungsverhandlungen wieder aufzunehmen gedenke. Muss doch, heißt es in dem Aufrufe, mit dem der Leip-

ziger Lehrerverein sich im December des vorigen Jahres an die deutschen Vereine wandte, das Nebeneinanderbestehen von Lehrerversammlung und Lehrertag „zu der irrigen Meinung führen, dass die deutsche Lehrerschaft in zwei grundsätzlich geschiedene Lager gespalten sei, wodurch unsere Stimme der Öffentlichkeit gegenüber bedeutend an Gewicht verlieren muss. Und doch werden in beiden Versammlungen seit Jahren nahezu dieselben Fragen besprochen. Derselbe Geist beseelt die Verhandlungen. Selbst die Ausschüsse beider Versammlungen bestehen zum Theil aus denselben Personen. Der Zusammenschluss erscheint gerade in der Gegenwart um so nothwendiger, als die Feinde der Lehrerschaft, besonders die Gegner jeder Selbstständigkeit der Schule, alle Kräfte daran setzen, Deutschlands Lehrer durch Spaltung und Zwietracht in verschiedene Lager zu trennen und dadurch zur Ohnmacht zu verdammen".

Infolge der Anregung des Leipziger Lehrervereins fand Ostern d. J. eine gemeinsame Conferenz von Ausschussmitgliedern der Versammlung und solchen des Lehrertages statt, in welcher die Grundzüge der Einigung festgestellt und schließlich von allen Anwesenden genehmigt wurden. Auf der Pfingstversammlung wurde die Einigung bestätigt.

Es war ein erhebender Augenblick, als am zweiten Tage der Verhandlungen der langjährige Geschäftsführer der Versammlung, Oberlehrer Mörle aus Gera, mit vor innerer Bewegung bebender Stimme den Versammelten zurief: „Das Streben der deutschen Lehrerschaft nach Vereinigung ist erfüllt!" und als tausendstimmiger, jubelnder Beifall ihm antwortete.

Die 30. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung war also die letzte in der bisherigen Form. Darin, dass sie die Einigung der deutschen Lehrer herbeigeführt hat, liegt ihre Hauptbedeutung.

Die von Realschuldirector Debbe aus Bremen, dem Schwiegersohne Lübens, geleiteten Verhandlungen, an denen gegen 5000 Lehrer und Lehrerinnen theilnahmen, begannen Dienstag den 23. Mai. Die geräumige Alberthalle des Krystallpalastes war bis auf den letzten Stehplatz gefüllt. Mächtig rauschten die Töne des Pfingstgesanges: „O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein" durch die weiten Räume. Nach einem Hoch auf Sachsens König begannen die Begrüßungsreden. Zunächst sprach der sächsische Cultusminister v. Seydewitz. Er rühmte den „besonnenen Fortschritt" der sächsischen Schulgesetzgebung, der sich vor allen gewagten und weitgehenden Experimenten gehütet habe, und hob dann namentlich die Stellung dieser Schulgesetzgebung zu den beiden wichtigsten Verhandlungsgegenständen, der Schulaufsichtsfrage und derjenigen der Simultanschule, hervor. In ersterer Beziehung habe man in Sachsen dafür gesorgt, dass der organische Zusammenhang zwischen der durch Einführung der Fachaufsicht auf eigene Füße gestellten Schule und den übrigen Factoren des socialen Lebens, Familie, Kirche und Staat, nicht zerrissen werde. Vielmehr seien die Verhältnisse so geordnet, dass auch diese letzteren Factoren innerhalb der durch die Gesetzgebung festgestellten Grenzen lebendigen Antheil an der Entwickelung der Volksschule nehmen könnten und müssten. Betreffs der Simultanschulfrage betonte der Minister, dass seiner Überzeugung nach eine Schule, welche ihre Hauptaufgabe in der Erziehung zu sittlicher Tüchtigkeit erblicke, nur möglich sei auf religiöser Grundlage, diese jedoch lediglich annehmbar sei in confessioneller Form. Durch die confessionelle

Volksschule sei es in Sachsen möglich gewesen, die Jugendbildung so zu organisiren, dass bei voller Wahrung der Gewissensfreiheit der Gedanke der sittlich-religiösen Erziehung den gesammten Unterricht durchdringe und erwärme. In den Beifall, der diesen Worten des Ministers folgte, mischten sich vereinzelte Zischlaute.*)

Die folgenden Begrüßungsreden des Oberbürgermeisters Georgi und des Stadtrathes Walter, Vorsitzenden des städtischen Schulausschusses, bewegten sich in den conventionellen Formen. Einen frischen Ton schlug Germer, der Vorsitzende des Leipziger Lehrervereins, an. Im Gegensatze zu der Befriedigung, die durch die vorangegangenen Reden hindurchgeklungen hatte, hob er hervor, dass der Fürsorge des Staates für die Schule („in manchen deutschen Ländern", sagte Herr Germer; in allen wäre richtiger gewesen) noch ein weites Feld offen gehalten sei. Mit Recht erstrebe die deutsche Lehrerschaft eine bessere Vorbildung für ihren Beruf, intellectuelle und sittliche Hebung der Volksmassen durch wirksameren Unterricht und vollkommenere Erziehung. Sie fordere, dass treue Lehrerarbeit gebürend gewürdigt und die Pädagogik als eine Wissenschaft und Kunst geachtet werde, zu deren Ausübung nur der geschulte Erzieher berechtigt sei.

Den ersten Vortrag hielt Director Dr. Sachse aus Leipzig über „Die Bedeutung der Volksschule". Er führte Folgendes aus:

Die Volksschule wird erst in neuerer Zeit als ein Factor des öffentlichen Lebens betrachtet. Da sie ein Kind der neueren und neuesten Zeit ist und sich rapid entwickelt hat, so findet sie noch nicht die rechte Würdigung; ihre Wertschätzung im öffentlichen Leben wird noch von Anschauungen früherer Zeiten beeinflusst.

Gegenwärtig erwartet man von der Volksschule große Wirkungen in Bezug auf die Aufgaben des öffentlichen Lebens; ihre Arbeit dagegen achtet man gering, weil sie es nur mit elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten zu thun habe. Beides ist falsch. Sie kann zur Bekämpfung der Socialdemokratie, zur Hebung kirchlichen Sinnes, zur Stärkung der öffentlichen Sittlichkeit direct fast nichts beitragen; denn Verstandesreife, selbstständige Überzeugung, Lebenserfahrungen kommen erst nach den Jahren der Elementarbildung, und erst in der Zeit vom 15. bis zum 24. Lebensjahre reift und gedeiht die eigentliche Bildung fürs Leben.

Aber wenn sie auch nicht die Schäden unserer Zeit beseitigen kann, so ist doch die Arbeit in ihr keine so geringfügige und mechanische, wie man heute hören kann; denn sie besteht nicht nur darin, den Kindern die Fertig-

*) Recht interessant ist die kleine Rede, mit welcher Herr Debbe aus Bremen, der Präsident der Versammlung, die Ansprache Seiner Excellenz zu beantworten für gut befunden hat. Nach dem stenographischen Berichte (s. „Allgem. Deutsche Lehrerzeitung" Nr. 23, S. 223) sagte Herr Debbe wörtlich: „Ich bitte Ew. Excellenz, mir gestatten zu wollen, dass ich Ihnen für die herrlichen, tief bedeutsamen Worte den herzlichsten Dank der Versammlung ausspreche und den Wunsch hinzufüge, dass der allmächtige Gott Ihnen Kraft geben möge, das Scepter des Cultusdienstes in Sachsen noch recht lange so zu führen wie bisher." Die Worte „wie bisher" schließen nach dem Zusammenhange ohne Zweifel eine Zustimmung zur streng confessionellen Richtung in sich, welche jedenfalls nicht im Sinne der Mehrheit der Versammlung lag. Höflichkeit ist eine schöne Sache, aber es gibt außer ihr auch noch andere schöne Sachen. D. R.

keiten des Lesens, Rechnens und Schreibens beizubringen (zu welcher Arbeit ja auch ein Unterofficier geeignet wäre), sondern sie hat es mit dem werdenden Menschen, mit dem Geiste, der das Ebenbild des göttlichen ist, zu thun. Hier sind Geheimnisse zu ergründen und Räthsel zu lösen, wie sie keiner Wissenschaft gewichtiger gestellt sind. Daher die Vorliebe unserer Geistesheroen für das Gebiet der Erziehung. Was sie erkannt und erforscht, ist die Erkenntnis eines ganzen Standes geworden, der die Aufgabe hat, unterrichtend zu erziehen.

In der neueren Zeit sind auf allen Gebieten so ungeheuere Fortschritte zu verzeichnen, dass der Begriff allgemeiner Bildung eine andere Bedeutung erhalten hat als früher. Die Schule hat diesem rapiden Fortschritt gegenüber die größte Schonung der jugendlichen Geisteskräfte zu beachten; es sind ihr Grenzen in der Verarbeitung neuer Erkenntnisse gesetzt. Das Wissen ist nicht Selbstzweck. Durch die Beschaffenheit des kindlichen Geistes ist die Begrenzung des Stoffes und die Methode des Unterrichtes bestimmt. Daher wird die fortschreitende Pädagogik den Unterrichtstoff auf seinen Bildungswert prüfen, besonders in Bezug darauf, ob er die eigene Thätigkeit des Kindes anregt.

Das Wissen der Gegenwart ist in dieser Form noch nicht verarbeitet und die Methode für solch geistbildenden Unterricht noch nicht gefunden. Hier muss der Lehrer nach eigener Einsicht handeln; denn es lassen sich wol Grundsätze für Erziehung und Unterricht aufstellen, aber diese wirken nur, wenn sie der Lehrer selbstthätig zu den seinigen macht. Der Erfolg des Unterrichts liegt in der Persönlichkeit des Lehrers begründet, in sittlicher und intellectueller Beziehung. Das ist die hohe Bedeutung des Lehrerberufs, dass er eine Persönlichkeit voraussetzt und die große Verantwortlichkeit desselben, dass der Lehrer das eigene geistige Sein auf unfertige Geister übertragen muss und somit eine Menge nach sich bildet. Daher kann kein Beruf so viel Segen stiften, aber auch keiner so viel Unheil anrichten wie der Lehrerberuf.

Diese Erwägungen stellen die Bedeutung der Volksschule in das rechte Licht und rechtfertigen die Forderungen des Lehrerstandes nach höherer Vorbildung, eine Forderung, die nicht aus ehrgeizigem Streben, sondern aus einer inneren Nothwendigkeit hervorgegangen ist. Obgleich für die Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten viel gethan worden ist, so muss doch noch außerordentlich viel geschehen; denn das Wissen, das in der Seminarzeit erworben wird, ist zumeist nur encyklopädistisch, es belebt und befruchtet nicht. Und doch bedarf der Lehrer der Volksschule der Durchbildung, eines sicheren Blickes, eines klaren Urtheils, um die Resultate der Wissenschaft, die Erfahrungen des Lebens sich anzueignen und umzusetzen für Kinder und Volk. Jeder Fortschritt in der Pädagogik ist von der Volksschulpädagogik ausgegangen, und das Fortschreiten in derselben wird mit der Ausgestaltung der Lehrerbildung continuirlicher werden. Der Einwand, dass es sich bei der Lehrerarbeit zumeist um kleinliche und mechanische Dinge handele, ist nicht zutreffend, weil die Volksschule die Grundlage zu jeglicher Bildung gewährt und die ersten Eindrücke auf den Geist die wichtigsten und bestimmendsten sind. Jeder urtheilt über die Volksschule nach seinen eigenen Erfahrungen, und daher oft die geringe Wertschätzung derselben. Andere Berufsarten gelehrter Richtung haben es nicht selten auch mit recht kleinlichen, mechanischen, ja widerwärtigen Dingen zu thun, die dennoch ihrem Ansehen nicht schaden.

Auch betreffs der ethischen Bildung stellt unsere Zeit andere Forderungen. Das Fabrikwesen, die Lockerung der Familienbande und Familienzucht, der gesteigerte Kampf ums Dasein, die Richtung auf das Sinnliche haben den Begriff für Recht und Wahrheit geschwächt, das Gefühl für das Edle abgestumpft. Das zeigen in erschreckender Weise die statistischen Erhebungen, besonders die über die jugendlichen Verbrecher und Selbstmörder. Energielosigkeit, Unzufriedenheit, Zuchtlosigkeit und Gottlosigkeit ziehen in unser von Natur kerngesundes Volk ein. Jeder beklagt diesen Zustand und will ihn verbessern. Aber es gibt nur ein heilendes Mittel, es heißt psychologische Beurtheilung und pädagogische Behandlung der fehlerhaften Richtungen und socialen Verirrungen. Um dies beim Kind schon mit Erfolg zu thun, muss der Lehrer wissen, wie die Menschen sich bisher entwickelten, was treibend und hemmend wirkte, was sie gedacht und erstrebt, er muss die Bedeutung jeder Culturerrungenschaft, die Ursachen jedes Culturrückganges, die Weltanschauungen der Dichter und Denker kennen. Aus diesem Grunde braucht der Lehrer eine ebenso gediegene wissenschaftliche Vorbildung, wie sie z. B. der Arzt besitzt. Hätte unsere Erziehung mit den Fortschritten der Neuzeit gleichen Schritt gehalten, der Zustand der Unruhe und Rathlosigkeit, in dem wir uns jetzt befinden, wäre nicht möglich gewesen; denn das Wort Schleiermachers: „Alles Revolutionäre liegt in der unrichtigen Organisation der öffentlichen Erziehung“, gilt noch heute. Früher wirkten Familiensinn, Familiensitte, die Aufsicht und Zucht kleinerer Gemeinwesen erziehend; dieser Einfluss ist geschwunden, und Strafgesetzbuch und polizeiliche Verordnungen können ihn nicht ersetzen. Nur durch Volksbildung und Volkserziehung kann geholfen werden.

Der Lehrer der Volksschule darf dieser Aufgabe nicht fern stehen; aber die Schule verliert den Zögling in einem Alter, in dem die eigentliche Bildung fürs Leben erst ihren Anfang nehmen kann. Der geringe Einfluss der Fortbildungsschule reicht nicht aus. Der junge Mensch ist sich nun selbst überlassen, denn es ist den gebildeten Kreisen noch nicht zum Bewusstsein gekommen, dass alle Erscheinungsformen des öffentlichen Lebens psychologisch betrachtet und pädagogisch behandelt werden müssen. Aber dieses Bewusstsein muss kommen. Staat, Kirche, Presse, Literatur, Militär, Innungsvorsteher müssen in diesem Sinne erziehend thätig sein. Der Unmündige soll zur einsichtsvollen Würdigung der Nothwendigkeit des Gesetzes und des freien Gehorsams gegen dasselbe gebracht werden. Die Heilmittel für unsere Schäden liegen nicht in der Wiedereinführung von Einrichtungen der Vergangenheit; es ist unmöglich, eine frühere Periode unserer geschichtlichen Entwickelung zurückzurufen; jede Zeit braucht neue Ideen und neue Führer.

Nur die Pädagogik kann die Führung übernehmen. Werden die Erscheinungen des öffentlichen Lebens nicht nur nach der politischen, socialen und kirchlichen, sondern auch nach der pädagogischen Seite beurtheilt, dann wird eine neue Periode unserer Entwickelung und geistigen Aufschwungs gekommen sein.

Diese große Aufgabe kann nur durch einen vom Staate eingesetzten Erzieherstand gelöst werden. Da die Methode der erweiterten Volksbildung nicht verschieden von derjenigen der Volksschule sein kann, so kann dieser Stand nur der der Volksschullehrer sein. Was eine Zeit an Ideen und Bestrebungen bewegt, muss der großen Menge zum Verständnis gebracht werden. Übung

in solcher Darbietung hat der Volksschullehrer. Darum soll er das organische Mittelglied zwischen dem Gelehrtenthum und der breiten Schicht der Bevölkerung bilden.

Ehe aber die Pädagogik zu diesem Einfluss gelangt, werden noch viele Jahre vergehen. Ist sie doch noch nicht einmal an der Stelle gewürdigt, an der alle Richtungen geistiger Bethätigung und Forschung ihr Asyl gefunden haben, an der Universität. Dort ist sie nur ein Anhängsel der Theologie und Philosophie.

Die Pädagogik muss in Zukunft noch in vielen Dingen ihre Stimme erheben, in denen sie bisher noch nicht zum Worte gekommen ist. Bei der Rechtsprechung darf es sich nicht allein um die Sühne für das Vergehen oder Verbrechen handeln, sondern es müssen zugleich Mittel zur Besserung des Angeklagten in Betracht gezogen werden. Durch ein liebevolles erziehendes Eingehen auf den Volksgeist wird auch unser deutsches Volk, das von jeher die religiösen Wahrheiten mit großer Begeisterung erfasst hat, für die einfachen und doch so erhebenden christlichen Ideen wieder zu gewinnen sein. Endlich muss sich die Presse ihrer erzieherischen Thätigkeit bewusst werden. Der Verbrecher darf in ihr nicht durch eine pikante Darstellung glorificirt erscheinen. Die Forschungen Darwins und Häckels, die ja nur Hypothesen sind, dürfen nicht als absolute Wahrheiten unter das Volk getragen werden, denn die verwirren nur. Unsittliche Schriften werden von der Polizei verboten; wer behütet aber unser Volk vor dem Leseschund, der ihm so billig zugetragen wird?

Also: wenn die Pädagogik wirklich heilsam wirken soll, dann darf sie nicht nur bei sechs- bis vierzehnjährigen Kindern in Anwendung kommen; sondern sie muss Einfluss auf unser gesammtes Leben gewinnen. Das ist unser Ziel. Lassen Sie uns ihm hoffnungsfreudig entgegenstreben! —

Leider wurde die Wirkung des gedankenreichen und anregenden Vortrages dadurch gemindert, dass der Redner seiner schwachen Stimme wegen nicht im Stande war, sich einem größeren Zuhörerkreise verständlich zu machen. Eine Discussion fand nicht statt.

Der folgende Vortrag des Herrn Dr. Bartels (Gera) über „Die Frage der Fachaufsicht“ stand nicht auf der Höhe, die ein der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gebotener Vortrag einnehmen soll. Der Redner erging sich einleitend in längeren, zur Sache nicht gehörenden Ausführungen über die Schäden der Zeit und begründete dann in ziemlich flüchtiger, ungründlicher Weise die folgenden Thesen:

1. Die gesetzliche Regelung und die Beaufsichtigung des gesammten Volksschulwesens gebürt allein dem Staate.

2. Zur inneren Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens sind im Interesse des Staates, der Kirche und der Schule nur theoretisch und praktisch erfahrene Schulmänner zu berufen.

3. Die Schulaufsichtsbeamten müssen in erster Linie aus den Reihen tüchtiger und bewährter Volksschullehrer genommen werden. — Aber auch Theologen und Philologen, die durch jahrelange Arbeit in der Volksschule sich die nöthige Sach- und Fachkenntnis erworben haben, können als Schulinspectoren berufen werden.

4. Die Localschulaufsicht in methodisch-technischer Hinsicht ist im Interesse des Staates, der Kirche und der Schule aufzuheben.

5. Der Kirche sollen sichere Garantien gegeben werden, dass die kirchlichen Interessen auch bei der Aufhebung der Localschulaufsicht durch die Geistlichen gewahrt bleiben.

Die Discussion schlug zunächst Nebenwege ein. Heinrich (Prag) warf die bekanntlich in Österreich viel besprochene, für die reichsdeutschen Lehrer aber zunächst völlig bedeutungslose Frage auf, ob die Schulinspectoren definitiv oder provisorisch angestellte Beamte sein sollten, und Teupser (Leipzig) ging auf Dörpfelds bekannte Theorie der Schulverwaltung durch die Schulgemeinde ein. Tews (Berlin) erwarb sich das Verdienst, den Hauptgesichtspunkt wieder hervorzuheben, indem er als den Kernpunkt die Frage aufstellte: Wer soll Schulaufsichtsbeamter sein? Nach längerer Erörterung wurde die 1. These in der Fassung des Redners, die 2. mit folgendem Zusatze:

„. . . welche sich ausschließlich der pädagogischen Wirksamkeit widmen, sei es, dass sie als unmittelbare Staatsbeamte, sei es, dass sie als Organe der Selbstverwaltung in größeren Schulgemeinden dienen";

die 3. in folgender Fassung:

„Jeder tüchtige Volksschullehrer, gleichviel ob er Seminar- oder Universitätsbildung genossen hat, kann Schulinspector werden";

die 4. mit dem Zusatze: „(Die Localschulaufsicht) durch Nichtfachmänner . ." angenommen, die 5. dagegen auf den Antrag Stolleys, der hervorhob, dass die Kirche schon selbst ihre Interessen wahren werde, abgelehnt. —

Den Höhepunkt der Leipziger Versammlung bildete der Vortrag Scherers (Worms) über „Die Simultanschule — warum muss sie die Schule der Zukunft sein?" am zweiten Tage. Die folgende dürftige Skizze möge wenigstens die Hauptgedanken des beinahe zweistündigen Vortrages angeben:

Der Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf machte die Schule zur Domäne der Kirche im Sinne der Anträge Windthorst's. Dieser Entwurf war in seinen Hauptbestimmungen dem Volks- und Zeitgeist völlig entgegengesetzt. Er erregte tiefen Unwillen und musste deshalb zurückgezogen werden. Genützt hat er dadurch, dass er das Interesse des Volkes für die Schule neu belebte. Allerdings hat sich dabei gezeigt, dass politische Parteien niemals pädagogische Fragen gründlich erörtern können. Denn die principiellen Fragen, auf welche sich die Urheber des Entwurfes stützten, sind von der Opposition weder gründlich erörtert noch widerlegt worden. Daraus entspringt die Forderung an die deutsche Lehrerschaft, sich mit diesen Fragen gründlich zu beschäftigen, sie auf Versammlungen sachlich zu erörtern und sich das Recht zu erkämpfen, in solchen Fragen gehört zu werden. Nur volle Klarheit über die principiellen Fragen bringt dem Ziele näher. Bei der Simultanschulfrage handelt es sich einerseits um das Verhältnis der Einzelnen zu Staat und Kirche und anderseits um das Verhältnis der Confession zu Religion und Sittlichkeit. Daraus ergibt sich dann die Stellung der Schule zum Staate und zur Kirche bez. zur Confession.

Unsere Zeit gährt. Auf den Gebieten der Wissenschaft und Kunst, Philosophie und Religion entwickeln sich die Ideen noch; nirgends ist etwas Vollendetes. Noch hat sich keine befriedigende religiös-sittliche Weltanschauung gebildet, die den Massen des Volkes zugänglich gemacht werden und im schweren Kampfe ums Dasein dieses zu seinen höheren Zielen hinführen kann.

Aber sie wird allen Anzeichen nach bald erscheinen, und da die gesunde Weiterentwickelung des nationalen Lebens nur auf der Basis einer religiös-sittlichen Weltanschauung möglich ist, so ist es unsere Aufgabe, das heranwachsende Geschlecht für eine solche Weltanschauung reif zu machen. Bisher hat man dies vernachlässigt. Man ruft Halt, wenn man die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen auf die Volksbildung anzuwenden versucht. Und doch ist es eine Pflicht des Staates der Gesellschaft gegenüber, als deren Vertreter und Leiter dafür zu sorgen, dass der Jugend eine volksthümliche und vernünftige religiös-sittliche Weltanschauung übermittelt werde. Denn das Kind, obwol es zunächst ein Glied der Familie ist, ist in dieser mit dem Staatsorganismus verbunden, dessen gedeihliche Fortentwickelung mit der des Einzelwesens zusammenhängt. Deshalb muss der Staat auch für die geistige Bildung seiner Glieder, als einem Mittel zur Erhaltung und gesunden Weiterentwickelung des Ganzen, sorgen und die für diese Culturarbeit bestehenden Gemeinschaften, wie Familie, Kirche und Schule, jede ihren Zielen entsprechend, unterstützen. Insbesondere muss der Staat als die oberste Bildungsgemeinschaft dafür sorgen, dass die ihm untergeordneten Bildungsgemeinschaften sich gegenseitig unterstützen und dass sich jede wieder ihrem Wesen und Zwecke gemäß frei entwickeln kann. Indem der Staat jedem seiner Bürger zu einer nationalen und sittlich-religiösen Weltanschauung verhilft, sorgt er für das Gedeihen des Ganzen, denn dadurch führt er eine Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse und eine bessere Verständigung der Confessionen und Stände herbei. Daher muss er für die religiös-sittliche und bürgerliche Bildung durch ein eigenes Bildungswesen sorgen. Nur dann kann er einheitlich gesinnte und einsichtige Bürger erziehen. Private Unterrichtsanstalten kann er nur zulassen, wenn sie seinen Zielen zustreben. Der öffentliche Unterricht bildet zugleich ein heilsames Gegenmittel gegen die sich naturgemäß abschließende Einwirkung von Familie und Kirche. Nur der Staat kann den nöthigen Zwang auf die Schulpflichtigen ausüben. Die Gemeinde kann, wo es nöthig ist, den Staat unterstützen, die Kirche dagegen nicht, denn sie pflegt nicht die religiöse Bildung an sich, sondern nur eine bestimmte Form derselben. Religion und Confession sind aber nicht identische Begriffe. Alle die verschiedenen Confessionen haben die Religion zur Grundlage. Die Religion aber wurzelt im Gemüthe, die vom Verstande geschaffenen Glaubenssätze dagegen sind je nach den Bildungsstufen veränderlich. Sie sind nicht der Kern der Religion. Auf den Willen, also auch auf die Sittlichkeit, kann man nur vom Gemüthe aus einwirken. Das religiöse Gefühl muss erst geweckt werden. Es wird aber nicht durch philosophische Speculationen reifer Männer, durch dogmatische Bekenntnisse belebt, sondern durch religiöse Empfindungen, welche durch Natureindrücke, Erzählungen oder Betrachtungen veranlasst worden sind. Erst auf dieser Grundlage entwickelt sich das religiöse Vorstellungsleben und wird zu confessioneller Ausbildung fähig. Die Gemüthsbedürfnisse waren zu allen Zeiten im wesentlichen dieselben, aber die Glaubenssätze und Cultusformen haben, als von der jeweiligen Weltanschauung abhängig, nur zeitliche Geltung. Dass sie sich verändern und veralten, lehrt uns die christliche Kirchengeschichte. Hieraus ergibt sich, dass es bei der religiösen Bildung nicht auf das Fürwahrhalten von Glaubenssätzen, sondern auf das religiöse Gefühl ankommt. Religion führt zur Confession, nicht umgekehrt. Wol ist

der Einfluss der Kirche auf das Gemeindeleben keineswegs zu unterschätzen, aber als Bildungsgemeinschaft kann sie den Staat in seiner Erziehungsaufgabe nicht vertreten. Für die allgemeine religiöse Bildung muss die Staatsschule sorgen, ohne damit die Pflicht zu übernehmen, das Kind schon zum Mitgliede einer besonderen Glaubensgemeinschaft auszubilden. Der Kirche kann die Schule besonders dann nicht überlassen werden, wenn die Staatsbürger verschiedenen Religionsgemeinschaften angehören. Denn sie würde dann die Erziehung nach einseitig kirchlichen Gesichtspunkten trennen, wie es die Geschichte des Unterrichtswesens gezeigt hat. Solche Trennung bedeutet aber eine Spaltung der Nation. Diese zu verhüten ist Pflicht des Staates. Er hat daher auf allen Stufen Angehörige verschiedener Lebenskreise und Glaubensgemeinschaften zu vereinigen. Die deutsche Nationalschule kann also nur einen simultanen Charakter haben. Der Staat hat (wie die jüngsten Schulgesetzentwürfe bewiesen) über seine Aufgabe als oberste Bildungsgemeinschaft noch keine volle Klarheit erlangt: er überlässt der Kirche noch heute die sittlich-religiöse Jugendbildung. Zum Verständnis dieser Thatsache und zur Würdigung des Rechtes, auf welches sich die Kirche stützt, ist ein Blick in die Entwickelung des Volksbildungswesens erforderlich. Mit dem Christenthume zog die Schule als eine Anstalt der römischen Kirche ein, die darin nur für sich selbst erzog. Mit dem Aufblühen der Städte erwachte wol das Bedürfnis einer bürgerlichen Bildung, aber die Stadtschulen wurden trotzdem keine nationalen, sondern Berufsschulen und zuletzt Kirchenschulen. Erst durch die vereinten Einwirkungen des Humanismus, der Reformation und der Schöpfung der neuhochdeutschen Sprache entstanden die Anfänge der nationalen Schule. Allein der Staat überließ die von ihm errichteten Schulen wieder an die Kirche, die sie naturgemäß confessionell gestaltete. Aus dieser Thatsache aber ein Recht auf die Schule abzuleiten, ist falsch. Erst im 17. und 18. Jahrhundert wurde sich der Staat seiner Aufgabe mehr bewusst. Er gründete massenhaft Schulen, die er ausdrücklich als seine Einrichtungen bezeichnete. Das Product war die Schöpfung der deutschen Nationalschule. Leider wurde in Preußen zur Zeit der Reaction die Confessionsschule wieder die staatliche. Erst mit dem Wiedererwachen des nationalen Lebens kam die Simultanschule wieder in die Höhe. Es erhoben sich aber schwere Anschuldigungen gegen sie. Sie sollte das religiöse Leben schwächen, den Glauben im Gemüthe der Kinder zerstören, moderne Heiden und Socialdemokraten erziehen und den confessionellen Frieden stören. Aber Beweise dafür hat man nie erbracht. Das Beispiel der Stadt Worms, wo seit 1824 eine Simultanschule besteht, hat die Grundlosigkeit dieser Verdächtigungen dargethan. Noch nie hat in Worms ein Socialdemokrat eine Stimme bei der Reichstagswahl erhalten. Gleiches ist von den Simultanschulen Nassaus zu berichten. 1840 petitionirte der Provinziallandtag der Provinz Preußen gegen die Aufhebung der Simultanschulen als einen der Provinz verderblichen Rückschritt. Die Confessionsschule dagegen hat die Socialdemokratie und die religiöse Gleichgültigkeit nicht verhüten können. Durch sie trat in Preußen seit 1848 eine Schärfung der confessionellen Gegensätze hervor. Diese letzteren mildert die Simultanschule, wenn sie auch nicht im Stande ist, sie zu entfernen, da auch sie den confessionellen Religionsunterricht hat. Endlich ist nicht zu unterschätzen, dass eine gegliederte Simultanschule sicher mehr leistet, als mehrere ungegliederte Confessionsschulen.

Noch sind zwei Einwände zu beachten. Es heißt: Der Religionsunterricht soll das Concentrationsfach sein, besonders auch den Geschichtsunterricht beeinflussen, der überhaupt nicht confessionslos zu ertheilen sei. Hier ist wieder die Verwechslung von Religion und Confession. Religiöser Geist soll den Unterricht durchdringen, aber nicht der confessionelle, weil die Gegensätze nicht verschärft werden sollen. Das wäre gegen die Aufgabe der Schule. Wer glaubt, dass der Geschichtsunterricht nicht confessionslos zu ertheilen ist, der muss dann auch zugeben, dass er auch nicht parteilos und national gegeben werden könne. Und es wäre doch ebenso zu missbilligen, wenn dieses Fach von einem Parteistandpunkte aus gegeben werden sollte, als wenn es einseitig katholisch oder protestantisch ertheilt würde. Hier hat das Princip der quellenmäßigen Wahrheit zu herrschen. Der Geschichtsunterricht soll nationale Erziehung, nicht confessionellen Hader pflegen. Ebenso verhält es sich bei der vaterlandischen Literatur. Der schlimmste Vorwurf jedoch ist der, dass die Simultanschule religionslos sei. Thatsache aber ist, dass in ihr confessioneller Religionsunterricht unter geistlicher Aufsicht ertheilt wird. Die Kirche hat also keinen Grund zur Unzufriedenheit, sie hat noch einen sehr großen Einfluss. Aber auch manche unabhängige Pädagogen sind Gegner der Simultanschule in ihrer heutigen Gestalt. Trotzalledem ist sie besser als die Confessionsschule. Wenn sich die erstere weiter entwickeln kann, wird sie volle Wirkung erzielen. Es ist daher die Aufgabe des Staates, die Simultanschule, wie sie jetzt Boden gewonnen hat, zu erhalten und neue zu schaffen. Besseres werden wir im 19. Jahrhundert nicht erreichen.

Wenn man die schlimmste Krankheit unserer Zeit, die Socialdemokratie, die auch der größte Feind des liberalen Lehrerstandes ist, durch Confessionsschulen bekämpfen will, so verkennt man die Ursache dieses Übels. Dies hat Paul Göhre in seiner bekannten Schrift klargelegt. Er sagt etwa: Durch den dogmatischen Religionsunterricht erhält der junge Mann eine Weltanschauung, die voll von Widersprüchen ist. Diese werden dem Schüler so lange nicht bewusst, solange er in elterlichen und kirchlichen Kreisen bleibt. Tritt aber der Jüngling in eine sociale Gruppe, z. B. eine Fabrik, so sorgen die Führer der Socialdemokratie dafür, seinen geistigen Hunger nach einer festen Weltanschauung zu ihrem Vortheil zu befriedigen. Die oberflächliche, aber volksthümliche Literatur der Socialdemokratie wirft die dogmatische Weltanschauung über den Haufen und bringt die scheinbar widerspruchslose, also mehr befriedigende, atheistische an deren Stelle. Dass darin die Lehren der Wissenschaft gefälscht und für Parteizwecke präparirt sind, können die jungen Arbeiter nicht beurtheilen. Mit der alten Weltanschauung werfen sie aber auch zugleich die ewigen sittlichen und religiösen Wahrheiten weg, und davor schützen die besten Jünglingsvereine nicht. Da dann nothwendig die innere Ruhe weicht, werden sie unzufrieden zugleich mit den wirtschaftlichen Verhältnissen, und der Socialdemokrat ist fertig, den Sinneslust und Classenhass beherrschen.

Daraus erhellt, dass die Confessionsschule nicht das Ideal der Pädagogik sein kann, da sie die socialdemokratischen Lehren indirect fördert. Es bedarf der Religionsunterricht einer gründlichen Reform. Eine solche haben die bedeutendsten Pädagogen von je angestrebt. In neuerer Zeit ist der Theologe Pfleiderer in Berlin auf diesen Gegenstand eingegangen. Er fordert, dass die

Schule sich auf den biblischen Geschichtsunterricht beschränken solle. Kaum die oberste Stufe habe Verständnis für die Begriffe des Katechismus, der noch dazu eine alterthümliche Sprache redet. Den Mangel an religiösem Sinne im Volke schiebt er auf den dogmatisirenden Unterricht, der die Herzen nicht erwärmen kann. Wolle man die Religion erhalten, dürfe man nur den biblischen Unterricht beibehalten. Eine solche Schule aber ist dann wahrhaft simultan. In ihr könnten dann Kinder aller Confessionen den alten gemeinsamen Schatz sittlich-religiöser Überzeugung empfangen. Kirche und Schule könnten, der Zwangsverbindung ledig, friedlich zusammenwirken für gemeinschaftliche Zwecke. Ähnlich äußert sich der Pädagoge Dörpfeld.

Diesen Erörterungen entgegengesetzt, wurde bei der Debatte über den Zedlitz'schen Schulgesetzentwurf von den Vertretern desselben, ebenso gestern an dieser Stelle, behauptet, dass es keine allgemein menschliche Moral ohne Religion im Sinne der Confession gäbe. Die Wissenschaft ist nicht im Zweifel, dass Religion und Sittlichkeit ihre selbstständigen Wurzeln haben. Dennoch besteht zwischen beiden Gebieten ein inniger Zusammenhang. Auch in der Schule muss die Moral dem Kinde in religiösem Gewande entgegentreten. Zwischen Confession und Sittlichkeit besteht jedoch ein solcher Zusammenhang nicht. Ja, bringt man die Sittlichkeit mit den dogmatischen Sätzen in Verbindung, so würde mit dem Schwanken der letzteren auch die erstere stark gefährdet sein. Wir suchen den Schwerpunkt im Gemüthe, nicht im Verstande. Denn die zur Sittlichkeit führende Frömmigkeit bedarf keines großen Apparates von Glaubenssätzen, am wenigsten solcher religions-philosophischen Charakters. Wir müssen also im Interesse eines einheitlichen Unterrichtes eine einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichtes, der nur die allgemein giltigen religiösen Grundanschauungen des Christenthums aufzunehmen hat, fordern. Alle christlichen Confessionen erblicken in Leben und Lehre Jesu die allgemeine Grundlage des Religionsunterrichtes. Aus diesem Stoffe ist das, was religiös-sittlich wertvoll ist und mit der gegenwärtigen Weltanschauung nicht in Widerspruch steht, auszuwählen. An diesen Kern schließen sich dann, um die Entwickelung einer deutsch-christlichen Weltanschauung zu fördern, die Schätze unserer volksthümlichen religiös-sittlichen Nationalliteratur an. Ein Buch, das diese beiden Stoffe vereinigte, müsste eine Nationalbibel für unser Volk werden. Wer in den herrlichen Lehren unserer Geistesheroen keine Religiosität zu erkennen vermag, dem ist deutsch-nationale Bildung und Denkweise überhaupt fremd.

„Vorwärts ist das Losungswort,
Das uns Gott gegeben;
Vorwärts tönt's im Sphärenklang,
Vorwärts hier im Leben,
Und selbst aus der Sterne Licht,
Aus der Erde Tiefen
Ist's, als ob im Donnerton,
Geister Vorwärts riefen."

Mit diesen Worten schloss der Redner. Stürmischer Beifall folgte ihnen. Was ihn hervorgerufen, war nicht zum mindesten der Ton ehrlicher Überzeugungstreue, der durch den ganzen Vortrag hindurchklang. Man wusste, das war kein rednerisches Schauspiel, das war das Bekenntnis eines Mannes, den sein Gewissen trieb, und der, allen Gegnern zum Trotz, das furchtlos aussprach, was er als Wahrheit erkannt hatte.

Dem Vortrage folgte eine ausgedehnte Discussion. Freunde wie Gegner der Simultanschule traten auf. Dass die letzteren besonderes Glück gehabt hätten, kann nicht behauptet werden. Einigen von ihnen war es augenscheinlich auch nicht darum zu thun, Scherer mit Gründen zu bekämpfen. Sie betraten die Tribüne lediglich um, wie es im Jargon der Conventikel heißt, „Zeugnis abzulegen". Was dabei insbesondere einer dieser Redner an Confusion leistete, überstieg alle Begriffe. Im übrigen wurde gegen Scherer angeführt, dass seine Behauptung, die confessionelle Schule schädige die nationale Einheit, nicht zutreffe; man könne vielmehr ein guter Katholik und Protestant und doch dabei ein guter Deutscher sein; auch hätten die Jahre 1813, 1848, 1870 bewiesen, dass trotz der confessionellen Schule die Idee der deutschen Einheit nicht erstorben sei. Ferner wurde bemerkt, dass es für einen Lehrer unmöglich sei, der in der 2. These Scherers ausgesprochenen Verurtheilung des bisherigen Religionsunterrichts zuzustimmen, da man damit erkläre, bisher Stümperarbeit verrichtet zu haben; auch der confessionelle Religionsunterricht werde wenigstens in evangelischen Schulen nach pädagogischen Grundsätzen ertheilt. Die Simultanschule einführen, hieße sodann, namentlich in protestantischen Gegenden, nichts anderes, als das kirchliche Gefühl überhaupt abschwächen. Ferner komme das Kind bereits mit confessioneller Grundstimmung in die Schule, denn die ihm durch die Mutter übermittelten Elemente religiöser Bildung trügen bereits confessionellen Charakter an sich; eine katholische Mutter bete anders mit ihrem Kinde als eine protestantische. Endlich irre Scherer, wenn er das Wesen der Confession lediglich als eine Summe von Dogmen auffasse; es sei vielmehr eine bestimmte Art der Weltanschauung.

Für Scherer sprachen Heyd (Dill-Weißenstein in Baden), Bauer (Augsburg) und Specht (Karlsruhe). Alle drei wiesen darauf hin, wie in den Ländern oder Städten, denen sie angehörten, die Simultanschule sich bewährt habe und keine der Befürchtungen eingetroffen sei, die man auch hier wieder ausspreche. Schulrath Bauer schloss seine kurze, aber äußerst wirkungsvolle Rede mit der Aufforderung „Nicht locker lassen", bis das Ziel erreicht sei. Kopfschütteln erregte Heinrich (Prag), der erklärte, dass in Österreich, wo die Simultanschule seit 20 Jahren bestehe, noch vielfach Unklarheit darüber bestehe, wie sie einzurichten sei; er wisse nicht, ob er sie empfehlen könne oder nicht. Dennoch stimmte er der ersten These Scherers zu.

Die zum Theil sehr bewegte Debatte schloss Scherer mit einem glänzenden Schlusswort, in dem er in äußerst wirkungsvoller Weise seine Gegner abführte. Bei der schießlichen Abstimmung wurden seine Thesen unter jubelndem Beifalle der Versammlung angenommen. Die Sätze lauteten:

1. Die einheitliche und gesunde Entwickelung der deutschen Nation verlangt eine einheitliche und nationale Bildung, welche durch eine nationale Schule vermittelt werden muss. Diese darf keine Trennung nach Confessionen kennen, sondern muss einen simultanen Charakter tragen.

2. Wenn auch im Religionsunterricht der Simultanschule die Kinder noch nach der Confession getrennt unterrichtet werden, so müssen doch Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs nach einheitlichen und gleichen pädagogischen Grundsätzen stattfinden, damit der einheitliche Charakter der Schule gewahrt bleibt. An die Stelle des jetzigen dogmatisch-kirchlichen Religionsunterrichts, der im dogmatisch-abstracten Kate-

chismus gipfelt, muss ein pädagogischer Religionsunterricht treten, der die biblische Geschichte und die volksthümliche religiös-sittliche Nationalliteratur zur anschaulichen Grundlage hat und daraus die religiös-sittlichen Lehren ableitet. Dieser Religionsunterricht wird vom Lehrer ertheilt und steht nur unter Leitung und Aufsicht des Schulverwaltungsbeamten. Der confessionelle Unterricht ist Sache der Kirche und steht unter kirchlicher Leitung und Aufsicht. —

Am dritten Versammlungstage sprachen der Reichs- und Landtagsabgeordnete Rickert, Vorsitzender der Gesellschaft für Volksbildung, und Lehrer Tews (Berlin), Generalsecretär derselben, über die Frage: „Welche Stellung soll die Lehrerschaft zu den freiwilligen Bildungsbestrebungen und -Veranstaltungen einnehmen?“ Rickert wies hin auf das Bildungsstreben der Volksmassen. Dieses müsse befriedigt werden. Auch das allgemeine Wahlrecht lege der Gesammtheit die Pflicht auf, die Masse in den Stand zu setzen, dieses Recht zum Wole der Nation auszuüben. In der Volksschule werde der Grund zur allgemeinen Volksbildung gelegt. Es sei nothwendig, dass in ihr die gesammte Jugend ohne Unterschied der Stände vereinigt werde. Aber mit dem von der Schule Erreichten sei das Ziel noch nicht erreicht. Das Bildungswerk müsse nach der Schulzeit fortgesetzt werden. An diesem Werke müssten alle Parteien theilnehmen. Mittelpunkt dieser Bestrebungen zu werden, habe sich die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ zum Ziel gesetzt. Dieselbe umfasse gegenwärtig 11 Verbände mit etwa 900 Vereinen. Durch Aussendung von Wanderlehrern, Einrichtung von Fortbildungsschulen, Volksbibliotheken, Lesehallen, Volksunterhaltungsabenden etc. suche sie ihre Zwecke zu erreichen. Hochwichtig sei es, dass auch die Lehrer diese Bestrebungen unterstützten. Sie seien am besten geeignet, das Verbindungsglied zwischen den verschiedenen Ständen zu bilden. „Nehmen Sie sich, das ist meine herzliche Bitte namentlich an die Herren auf dem Lande, dieser Sache, die eine Sache des Vaterlandes ist, angelegentlichst an. Es ist ein Opfer, das reiche Früchte tragen wird. Denn Sie werden nicht blos geben, sondern auch empfangen in dem Verkehr mit allen Bevölkerungsschichten. Sie können das Volk überzeugen, dass es sich selbst eine Wolthat erzeigt, wenn die Forderungen der Lehrerschaft bald erfüllt werden. Nehmen Sie unsere Hand, die wir Ihnen bieten, an, um dem Volke die Bildung zu vermitteln, die es befähigt, das allgemeine Wahlrecht zum Segen des Vaterlandes auszuüben.“

Der zweite Redner, Tews (Berlin), wies u. a. darauf hin, dass die Bedeutung der gekennzeichneten Bestrebungen auch darin bestehe, dass durch sie der Bildungserfolg der Volksschule erhöht werde. Nur da könne die Bildung, welche die Volksschule gewähre, von Erfolg sein, wo diese hineingebant werde in eine allgemeine Volkscultur. Was würde z. B. dem russischen Reiche zur Zeit das allerbeste Schulgesetz nützen? In seinen weiteren Ausführungen richtete der Redner einen warmen Appell an die Lehrerschaft, theilzunehmen an den Volksbildungsbestrebungen. Auch die Lehrervereine sollten nach dieser Richtung hin ihre Ziele erweitern. Jeder einzelne Lehrer, namentlich jeder Landschullehrer müsste sich der Bildungssache als Volksredner zur Verfügung stellen. Er würde dadurch indirect auch der Volksschule und seinem Stande nützen.

Nach einer unbedeutenden Discussion gelangten die beiden Thesen der Redner zur Annahme. Sie lauteten:

1. Volksbildung und Volksgesittung können dnrch die Jugenderziehung und den Jugendunterricht (einschließlich der Fortbildungsschule) allein nicht dauernd sichergestellt werden.

2. Die Fortsetzung der Cnlturarbeit im reiferen Alter muss größtentheils der freiwilligen Thätigkeit überlassen bleiben und erfordert entsprechende Einrichtungen. Als solche sind zu bezeichnen: Bildnngsvereine, Volksbibliotheken, Volksvorlesungen, öffentliche Vorträge belehrenden Inhalts, Unterrichtscurse für Erwachsene, Volksunterhaltnngsabende etc.

3. Die XXX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung empfiehlt der deutschen Lehrerschaft, insbesondere auch den Lehrervereinen, die thatkräftige Unterstützung der freiwilligen Bildungsbestrebungen und Veranstaltnngen, sowie derjenigen Vereinigungen, welche die Hebung und Vertiefung der Volksbildung zum Ziele haben. —

Neben den Hauptversammlungen wurden noch eine schier übergroße Zahl von Nebensitznngen abgehalten, die aber gleichfalls fast sämmtlich gut besucht waren.

Wir enden unsern Bericht mit den Schlussworten des Vorsitzenden: „Wenn wir nun wieder zusammenkommen, dann sind einig Lehrerversammlnng und Lehrertag. Stimmen Sie daher mit mir ein in ein freudiges Hoch auf diese Vereinignng!“

Möge der Erfolg das gute Werk krönen! —n.

Von der 30. Allgemein. Deutschen Lehrerversammlung. (Von einem anderen Correspondenten.) Zur 30. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung waren außer den im Aprilhefte d. J. (S. 472) genannten 5 Themen für die Hauptversammlungen noch 17 Vorträge für Nebenversammlungen angemeldet, darunter die Vorführung von 5 Rechenmaschinen und einer Lesemaschine. Da ein für eine Nebenversammlung angemeldeter Vortrag über „die freiwilligen Bildungsbestrebnngen und -Vereinigungen und die Stellung der Lehrerschaft zn denselben“ in die 3. Hauptversammlnng verlegt wurde, so verblieben (abgesehen von der Vorführung neuer Lehrmittel) 10 Referate für die Sectionssitznngen. Es wurde gesprochen: „über den Handfertigkeitsnnterricht“ (Rector Rissmann-Berlin und Director des Handfertigkeitsseminars Dr. W. Götze-Leipzig), „über das bewnsste Sehen, ein noch ungehobenes Vermächtnis Pestalozzis“ (Zeicheninspector Flinzer-Leipzig), „über die wirtschaftliche Selbsthilfe der Lehrer“, über das Spiel und seine Bedeutnng, über den Unterricht Schwachsinniger (Vorführung der Leipz. Schwachsinnigenschule durch Dir. Karl Richter), sowie über den heimatkundlichen nnd den Gesangunterricht. Ein 9. Referat gab Herr Schnlrath Fr. Polack-Worbis über das Thema: „Was hemmt die äußere und innere Entwicklnng der Fortbildungsschulen?“ Der Redner ist der dentschen Lehrerschaft wolbekannt als pädagogischer Schriftsteller, am bekanntesten und zugleich beliebt durch seine „Brosamen. Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes“; er wäre gewiss von allen gern gehört worden. Da sein Vortrag äußerst bedeutungsvoll war (nnd recht wol, zusammengenommen mit dem angemeldeten Referate des vortheilhaft bekannten Dir.

Pache, das Thema für eine Hauptversammlung hätte bilden können), so geben wir den Hauptinhalt dieses Vortrages nach der „Festzeitung" kurz hier wieder:

Referent verbreitete sich zunächst über den Zweck der Fortbildungsschule, den er vor allem in der Ausfüllung der „verhängnisvollen Lücke in der Erziehungskette zwischen Volksschule und Heeresdienst" erblickte, wozu die Fortbildungsschule neben anderen Wolfahrtseinrichtungen des Staates und der Gemeinden am meisten beitragen kann. Um die äußere Entwicklung der Fortbildungsschule diesem Ziele entsprechend zu fördern, muss diese überall eingeführt, nach den verschiedenartigen Bedürfnissen gegliedert und ihr Besuch vom 14. bis zum 18. Jahre für die männliche Jugend allgemein verbindlich gemacht werden. Soll die innere Entwicklung der Fortbildungsschule in gedeihlicher Weise stattfinden, so muss in ihr sachgemäß und zweckbewusst darauf hingearbeitet werden, dass die Jugend geistig und sittlich gehalten und gehoben und dadurch ein bestimmender Einfluss auf Bildung und Wolfahrt des Volkes gewonnen wird.

Welche Hemmnisse stehen nun einer gedeihlichen Entwicklung der Fortbildungsschule entgegen? In manchen deutschen Ländern ist der Besuch der Fortbildungsschulen leider noch dem freien Willen der Schüler überlassen. Nur im Königreiche Sachsen, sowie in den Großherzogthümern Weimar, Baden und Hessen ist die Fortbildungsschule obligatorisch eingeführt.

Oft sind es mangelhafte Einrichtungen, unzulängliche Mittel oder unzureichende Lehrkräfte, die den Erfolg der Arbeit des Lehrers in der Fortbildungsschule sehr in Frage stellen. Nicht selten muss noch der Widerstand vieler Eltern, Meister und Arbeitgeber überwunden werden. Auch die Schüler geben noch oft genug ihre Unlust und Abneigung gegenüber dem Unterrichte in der Fortbildungsschule zu erkennen. Mag auch daran oft die ungeeignete Unterrichtszeit die Schuld tragen, da der Unterricht fast überall zu einer Tageszeit ertheilt wird, in der die Schüler bereits abgespannt und ermüdet sind, so ist doch jedenfalls an manchen Orten neben der Ärmlichkeit der Lehrmittel auch eine reizlose Unterrichts- und Erziehungsweise dafür verantwortlich zu machen. Dazu kommt, dass die Fortbildungsschule meistens den Schülern keinen Ersatz zu bieten vermag für die eingeschränkte Freiheit und vermehrte Arbeit.

Durch welche Heilmittel kann den erwähnten Mängeln abgeholfen werden? Eine umfassende und einheitliche Regelung und Eingliederung des Fortbildungsschulwesens muss durch die Presse, sowie durch Vereine und sachgemäße Vorstellungen an maßgebender Stelle erstrebt werden.

Folgende gesetzliche Bestimmungen wären zu treffen:

a) Alle Jünglinge sind vom 14. bis 18. Lebensjahre zum Besuche der Fortbildungsschule verpflichtet. Für die Mädchen sind freiwillige Sonntags- und Wirtschaftsschulen einzurichten.

b) Die Schulen gliedern sich nach den örtlichen Bedürfnissen in ländliche, gewerbliche und kaufmännische Fortbildungsschulen.

c) Die wöchentliche Unterrichtszeit beträgt 3—6 Stunden. Besonderes Gewicht muss auf den Unterricht in der Weltkunde gelegt werden, der durchaus den Charakter des Gesinnungsunterrichts zu tragen hat. Es

sind hier vor allem Helden des Gedankens, der Arbeit, der Liebe und der Kunst als leuchtende Vorbilder den Schülern vorzuführen.

d) Der Unterricht muss in der Regel in die Arbeitszeit der Schüler, nicht aber in ihre Freizeit verlegt werden.

e) Es ist eine fachmännische Leitung und Beaufsichtigung einzurichten.

f) Die Schulverwaltung muss ausreichend mit Zuchtmitteln ausgestattet sein, um einen geordneten Schulbesuch nöthigenfalls zu erzwingen, Störungen des Unterrichts zu verhüten und den Lehrer gegen Roheit und Bosheit zu schützen.

g) Bei der Ausbildung der Lehrer ist auf die Ausrüstung für den Unterricht und die Erziehung in der Fortbildungsschule Rücksicht zu nehmen.

h) Die Grundzüge eines Lehrplanes sind zu geben.

i) Zweckmäßige Lehr- und Lernmittel, die in Beruf und Leben einführen, sind vorzuschreiben.

k) Die staatlichen Zuschüsse müssen bedeutend erhöht, die Kostenantheile der Gemeinden genau festgestellt werden.

Der Widerstand von Eltern, Meistern und Arbeitgebern muss durch gesetzliche Maßregeln, die Presse, Vereinsvorträge, freundliche Verständigung und augenfällige Leistungen der Schule besiegt werden. Die Unlust und Abneigung der Schüler ist zu bekämpfen durch die Verlegung des Unterrichts in ihre Arbeitszeit, durch würdige Behandlung, durch anziehenden und praktischen Unterricht, durch fesselnde Lehrmittel, durch merkbare Fortschritte und allerlei freundliche Ersatzmittel für die entzogene Freiheit und die vermehrte Arbeit. Solche Ersatzmittel können z. B. folgende sein: a) eine gute Volksbücherei, b) Zeitschriften für Fortbildungsschüler, c) Turnen, Turnfahrten. Turn- und Volksspiele, d) Besuch von gewerblichen Anlagen und dergl., e) Lehrlingsheime mit anlockender Aussattung, f) Unterhaltungsabende, g) Preisvertheilungen, h) Veranstaltung zur religiösen Weiterbildung durch die Geistlichen. — Im Schlussworte seines Vortrages wies der Herr Referent auf die betrübende Erscheinung hin, dass in Preußen gegenwärtig 10% der staatlichen Zuschüsse für die Fortbildungsschulen den Gemeinden entzogen worden sind. Gleichwol warnt er vor Muthlosigkeit und spricht die Hoffnung auf den endlichen Sieg der guten Sache aus. (Stürmischer Beifall.)

Dir. Pache-Leipzig ertheilte für die Debatte zunächst Herrn Wiesener, Lehrer an einer preußischen Strafanstalt, das Wort. Dieser machte die noch vielfach stattfindende Vernachlässigung der Erziehung und Bildung der aus der Schule entlassenen Jugend vor allem für die Füllung der Strafanstalten verantwortlich, hob die Nothwendigkeit einer Schülerbibliothek für Fortbildungsschulen hervor und wies auf die fast unglaubliche Unwissenheit der Sträflinge in der Religionskenntnis hin. Er befürwortet eine von Zeit zu Zeit stattfindende Unterweisung der Fortbildungsschüler in der Religion, wobei besonders die Bergpredigt und Gleichnisse Jesu zu berücksichtigen seien.

Dir. Dr. Störl-Leipzig bekundet sein Einverständnis mit den Ausführungen des Referenten und ladet zur Besichtigung der Leipziger Fortbildungsschulen ein.

Ott-Karlsruhe skizzirt die dortigen sehr günstigen Verhältnisse des Fortbildungsschulwesens und hebt vor allem hervor, dass dort seit 12 Jahren der Unterricht in den Tagesstunden stattfindet. —

Gleichzeitig mit dem Vortrage Polacks wurde ein 10. Vortrag über „Diesterweg und Frohschammer“ gehalten, zu welchem die Anregung jedenfalls vom „Pædagogium“ ausgegangen ist. Dieser Vortrag gipfelte in folgenden Leitsätzen:

1. Es erscheint geboten in unserer Zeit, dass möglichst oft auf das pädagogisch-reformatorische Schaffen Diesterwegs hingewiesen werde.
   Dasselbe findet ein Correlat in dem Wirken des zeitgenössischen Philosophen Frohschammer.
2. Diesterweg und Frohschammer zeigen eine große Übereinstimmung
   a) in ihren philosophisch-pädagogischen Grundanschauungen
   b) in der Erstrebung praktischer Ziele für Schule und Leben;
   c) in ihren Lebensschicksalen.
3. Frohschammer erscheint daher ganz besonders als der Philosoph im Sinne und Geiste Diesterwegs. — Es ist wünschenswert, dass sich in Anlehnung an die Allgem. Deutsche Lehrerversammlung (als ständige Nebenversammlung!) ein freie Vereinigung bilde, welche das Wirken Diesterwegs, Frohschammers und ihnen geistesverwandter Männer mehr und mehr zu verfolgen und für die Gegenwart fruchtbringend zu machen sucht.

Diese Leitsätze fanden Annahme, und damit bildete sich als ständige Nebenversammlung der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung eine zwanglose Vereinigung, welche den Namen: „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik“ führen will. Der Name ist zwar der Sache nicht ganz adäquat; auch die Volksschulpädagogik*) soll berücksichtigt werden! Doch die Sache selbst wird, nach der 3. These beurtheilt, ohne Zweifel Billigung finden. Als geistiger Mittelpunkt sollen der „freien Vereinigung für philos. Pädagogik“ z. Z. 4 Zeitschriften dienen, welche zu den trefflichsten gehören, schon bisher der Pädagogik und Philosophie zugleich ihre Aufmerksamkeit zugewendet (und so wie über Diesterweg auch über Frohschammer bereits mehrfach geschrieben) haben: die „Allgem. Deutsche Lehrerzeitung“, das „Pædagogium“, die „Rheinischen Blätter“ (Frankfurt a. M.) und die sich neuerdings gut einführenden „Neuen Bahnen“ (Gotha). Diese „freie Vereinigung f. ph. P.“, welche keineswegs exclusiv sein will (These 3!), zählt zu ihren Mitgliedern bis jetzt folgende hervorragende Personen: a) Pastor B. Baehring-Minfeld i. d. Pfalz, welcher den Pfälzer Lehrern vortheilhaft bekannt ist, auch der deutschen Lehrerschaft in guter Erinnerung steht durch seine Schriften und Vorträge (Diesterwegs Wegweiser, 5. Aufl. II. Bd., S. 49 u. 50; „Allgem. Deutsche Lehrerzeitung“ 1887, Nr. 19 u. 27; 1889, Nr. 37 u. 38; 1891, Nr. 19; „Pædagogium“, Jan. 1888 u. März 1893, Rundschau); b) Dr. Franz Kießling-Leipzig, den Lesern d. Z. durch seine Thätigkeit auf dem Gebiete der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts empfohlen; c) Prof. Dr. Rud. Hochegger-Czernowitz, welcher sich in neuester Zeit einen geachteten Namen in pädagogischen Kreisen erworben hat durch mehrfache Publicationen. („Neue Bahnen“ 1893, 1—3, 6—7!) Dieser letztere Herr gedenkt mit Rücksicht auf die „freie Vereinigung f. philos. Päd.“ von Zeit zu

*) Vergl. Dr. Hummel: „Über das Verhältnis zwischen philosophischer und Volksschul-Pädagogik“. „Pædagogium“ X, Heft 3 (Dec. 1887), Rundschau! „Allgem. Deutsche Lehrerzeitung“ 1887, S. 404—405. „Sächs. Schulzeitung“ Jahrg. 1887.

Zeit in den 4 genannten Zeitschriften, und zwar möglichst gleichzeitig, einen Essay über die jeweilen erschienene pädagogisch-philosophische Literatur zu veröffentlichen.

Aus Westfalen. (XVII. westfälischer Provinzial-Lehrertag.) Die Pfingsttage führten die westfälischen Lehrer dieses Mal im äußersten Osten der Provinz zusammen. In dem am Weserstrande schön gelegenen Minden hielten sie ihre 17. Provinzialversammlung ab. Erschien es auch anfänglich als ein gewagter Versuch, den Lehrertag so weit entfernt von dem eigentlichen Centrum des westfälischen Lehrervereinswesens, das besonders in der Mark, im Westen Westfalens, in hoher Blüte steht, abhalten zu wollen, — nach Minden zu gehen, obwol die Minden-Ravensberg'schen Lande in dem nicht unverdienten Rufe orthodox-conservativer Parteianschauung stehen, und obwol den Lehrervereinen dort in weiten Kreisen, namentlich soweit sie unter dem Einflusse der Geistlichen leben, nicht nur keine Sympathie, sondern offene Feindschaft entgegengebracht wird; — heute, nach den schönen Tagen von Minden kann man mit Genugthuung sagen: Alle Befürchtungen waren ohne Grund; die westfälische Lehrerschaft, die sich seit nunmehr 20 Jahren immer fester und einmütiger um die Fahne des Provinzialvereins schart, hat ihrer Geschichte, aufs treueste unterstützt von der freidenkenden Bürgerschaft der alten festen Stadt Minden, ein neues ehrenvolles Blatt hinzugefügt. Ungefähr 600 Lehrer beteiligten sich an dem 17. westfälischen Lehrertage, und sein Verlauf war so, dass die Freunde mit Genugthuung auf ihn zurückblicken können; mögen sich die Feinde mit ihm abfinden, so gut sie es können — das ist ihre Sache.

Am 2. Pfingsttage, nachmittags 4 Uhr, eröffnete der langjährige Vorsitzende und Mitbegründer des westfälischen Provinzialvereins, Rector Kuhlo-Bielefeld, die Delegirtenversammlung, zu der 47 Vereine 98 Vertreter entsandt hatten, mit einem kurzen Rückblick auf das abgelaufene Jahr. Er wies darauf hin, dass das letzte Jahr im Vergleich zu dem vorhergehenden in Ruhe verlaufen sei. Letzteres sei durch die Zedlitz'sche Schulgesetzvorlage in eine beispiellose Erregung versetzt worden. Eine erfreuliche Erscheinung dabei sei die Einmütigkeit gewesen, mit der das deutsche freie Bürgerthum Hand in Hand mit den Lehrern auf dem Plane gestanden und den Sieg errungen habe. Die Verhandlungen des preußischen Landtages in den letzten Wochen hätten wiederum das Interesse der Lehrer in hohem Maße beansprucht. Bei denselben sei allerdings recht wenig herausgekommen. Das Gute aber hätten sie gehabt, dass wir unsere „guten Freunde“ einmal wieder in ihrer wahren Gestalt kennen gelernt hätten. Wer sie jetzt noch immer nicht kenne, der wolle sie nicht kennen lernen. — Nun, die im Herbste dieses Jahres fälligen Landtagswahlen werden den preußischen Lehrern Gelegenheit geben, mit ihren „guten Freunden“ abzurechnen. Werden sie es thun? — Man gebe sich in dieser Hinsicht doch keiner Täuschung hin. Bei vielen Lehrern ist ein herablassender, freundlicher Blick des Landraths, ein gnädiger Händedruck des Pfarrers der Tod der Selbstachtung. Wäre es anders, — mancher der schulfeindlichen Heißsporne würde bei den Wahlen über die Klinge springen.

Zur Vereinsentwickelung theilte der Vorsitzende mit, dass der deutsche

Lehrerverein 53023 Mitglieder zähle, also um 3387 gewachsen sei; der preußische Lehrerverein habe 40568 Mitglieder, 1098 mehr als im Vorjahre, und der westfälische Provinziallehrerverein sei durch Zuwachs von 55 neuen Mitgliedern auf 1589 gebracht. Neue Anschlüsse stehen bevor. Diese erfreuliche Erstarkung des Vereinswesens haben wir in erster Linie unsern Feinden zu verdanken; wie die Kräfte des Einzelnen im Kampfe ums Dasein gestählt werden, so pflegen auch die Vereinigungen am besten zu gedeihen, solange sie der Verfolgung ausgesetzt sind.

Von den Anträgen, die der Beschlussfassung unterbreitet wurden, sei der von dem Vereine Altenbeken-Paderborn gestellte erwähnt; derselbe hatte folgenden Wortlaut:

„Die Provinzial-Lehrerversammlungen finden nur alle zwei Jahre statt. — Motive: Entlastung des Vorstandes; geringere Belastung der Provinzialcasse und der einzelnen Mitglieder."

Von der Nothwendigkeit, bezw. Zweckmäßigkeit dieser Maßregel, die bekanntlich auch von dem Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins befürwortet wird, konnten sich die Vertreter der Einzelvereine nicht überzeugen. Nachdem der Vorsitzende des Provinzialvereins sich im Namen des Vorstandes gegen den Antrag erklärt hatte, wurde er mit überwältigender Mehrheit abgelehnt; etwa 8 Mitglieder stimmten dafür. — Wir persönlich stehen ganz auf dem Boden dieses Beschlusses. Ob der Vorstand des westfälischen Provinzialvereins mit Arbeiten überlastet ist, kann füglich unerörtert bleiben, solange er sich nicht selbst über diese Frage äußert. Was die geringere Belastung der Provinzialcasse anbelangt, so würde die durch die empfohlene Maßregel bewirkte, repartirt auf die 1600 Mitglieder, denn doch eine ganz minimale sein. Gegenüber der Forderung aber, die einzelnen Mitglieder zu entlasten, kann man mit Recht das Bedürfnis hierfür so lange verneinen, als die Lehrertage einen solchen starken Besuch aufzuweisen haben, wie in den letzten Jahren; waren doch vor 2 Jahren in Bochum ca. 1000 und im vorigen Jahre in Dortmund weit über 1000 Lehrer zum Lehrertage erschienen. Es hieße in der That die Zeichen der Zeit schlecht verstehen, wenn man trotz eines solchen Besuches und des dadurch bekundeten Interesses für diese Versammlungen eine Verminderung derselben durchführen wollte. Wenn aber sogar gesagt worden ist, der Nutzen solcher Lehrerversammlungen stehe in keinem Verhältnisse zu den durch sie verursachten Kosten, so dürften die Lehrer alle Veranlassung haben, gegen ein derartiges Urtheil nachdrücklichst Verwahrung einzulegen. Das ist eine zweischneidige Waffe, unbewusst entlehnt aus dem Arsenale unserer schlimmsten Feinde. Es ist jedenfalls eine eigene Sache, den Segen der Lehrerversammlungen in Mark und Pfennigen auszudrücken. Ihr Wert ist ohne Frage ein großer; würden sie sonst von unseren Gegnern mit so beispielloser Erbitterung, mit allen Waffen der Verleumdung und Niedertracht bekämpft werden? Die Gauversammlungen, die man an die Stelle der alle zwei Jahre ausfallenden Provinzialversammlungen setzen will, haben nicht die werbende, agitatorische Kraft und nachhaltige Wirkung; diese Erfahrung dürfte uns jeder, der mitten im Vereinsleben unsers Westens steht, bestätigen müssen. Bei der Beurtheilung der Lehrertage und ihres Segens kommen so viele Imponderabilien in Betracht, dass es zum mindesten gerathen erscheint, an dem historisch Gewordenen und alt Bewährten nicht ohne zwingende Noth zu rühren „zu einer Zeit, da

die Feinde ringsum stehen, und man mächtige Anstrengungen macht, unsere Reihen zu sprengen.“ (Clausnitzer.)

Kurzerhand abgethan wurde auch die Frage, ob es nicht zweckmäßig sei, auch für die westlichen Provinzen ein „Lehrerheim“ zu gründen. Die Versammlung war der Meinung, dass man vorderhand die Beiträge nach Schreiberhau senden solle, bis das dortige „Lehrerheim“ gesichert sei, im übrigen möge man sich um den Abschluss günstiger Verträge mit Cur- und Badegesellschaften bemühen. Die übrigen Beschlüsse der Vertreterversammlungen können hier, da sie eines weitergehenden Interesses entbehren, übergangen werden.

Nach der Delegirtenversammlung fand eine Sitzung der „Wilhelm-Augusta-Stiftung“ statt. Die Casse hatte im letzten Jahre eine Einnahme von 1291 Mark und eine Ausgabe von 939 Mark. Das Gesammtvermögen beziffert sich auf 29 416 Mark. Unterstützt wurden 26 Witwen und Waisen mit 930 Mark, und zwar 15 mit je 40 Mark und 11 mit je 30 Mark.

Die Arbeit des zweiten Tages, des Dienstag, begann mit den im vorigen Jahre neueingeführten Abteilungsversammlungen, die einen guten Besuch erzielten, trotzdem sie mit Rücksicht auf die nachfolgende Hauptversammlung auf morgens 8 Uhr angesetzt waren. Wassermann-Minden sprach über „Die moderne Orgel“, Bülow-Bochum über „Reorganisation des naturgeschichtlichen Unterrichts“ und Schepp-Berlin über die „Nothwendigkeit der allgemeinen Volks- und obligatorischen Fortbildungsschule mit Rücksicht auf die sociale Frage.“

Um $10^1/_4$ Uhr eröffnete Kuhlo-Bielefeld die Hauptversammlung. Im Namen der Regierung begrüßte Oberregierungsrath von Lüpke dieselbe. Er erblickt die Bedeutung solcher Versammlungen in der nahen persönlichen Beziehung, in welche die Theilnehmer zu einander treten, in der gegenseitigen Anregung durch den Austausch der Erfahrungen, die sie in der Praxis und im Leben gemacht haben und wünscht, da alles Arbeiten nichts hilft ohne die Kraft des Geistes Gottes, dass die Versammlung getragen sein möge von dem Geiste der ersten Pfingsten. Weniger angenehm als der erste Gruß wirkte die Begrüßung des Kreisschulinspectors Kindermann-Minden, eines Geistlichen natürlich. Offenbar unter dem Einflusse eines durch nichts gerechtfertigten Vorurtheils, wie dasselbe von gewisser Seite geflissentlich genährt wird, wünschte er, anknüpfend an die Worte des Vorredners, die Versammlung möge durchweht sein von dem Pfingstgeiste, damit die Reden, die hier „geführt“, die Beschlüsse, die gefasst würden, von dem Geiste der Mäßigung getragen seien. Nur was maßvoll sei, verdiene Beachtung; was das Maß überschreite, sei wirkungslos, sei schädlich. Darum hoffe er, dass die Lehrer maßvoll wünschen, maßvoll denken, maßvoll reden, maßvoll beschließen möchten. Die Versammlung besaß den rechten Takt und ging mit Schweigen über diese Maßlosigkeit zur Tagesordnung über. Die Grüße des Landeslehrervereins überbrachte Strebe-Magdeburg. Den ersten Vortrag hielt Merten-Dortmund über „Die Pflege des idealen Sinnes durch die Schule“. Geistreich in seinen Ausführungen, vollendet in der Form und in freier Rede gehalten, machte dieser Vortrag einen sichtlichen Eindruck auf die Hörer. Ausgehend von der allgemein anerkannten Wahrheit, dass zwischen den Bedürfnissen des Gemüths und den Ergebnissen menschlicher Wissenschaft ein alter, nie geschlichteter Zwist besteht, zeigte der Vortragende zunächst, dass auch in der Geschichte

der Pädagogik sich beide Richtungen immer geltend gemacht haben: Verstand und Gemüth, Utilität und Idealität sind die Geleise der erzieherischen Culturentwickelung bis zum heutigen Tage. Die so ausschließliche Betonung des einen oder anderen Weges bewirkte bei der denkenden Mitwelt aufmerksame Prüfung der ex cathedra vorgetragenen Lehren, und das Ergebnis der vorurtheilsfreien Untersuchung war: Wahrheit und Dichtung reichen sich auch hier brüderlich die Hand. Die unausbleibliche Klärung der Ansichten hatte folgende Parteigruppirungen im Gefolge: Harmonische Entwicklung der gesammten Kräfte und Anlagen unter Berücksichtigung der Individualität und Nationalität — Vorbereitung für das praktische Leben im engsten Rahmen, also gedächtnismäßige Aneignung der nothwendigen Glaubenslehren und Dressur manueller Fertigkeiten. Die pädagogische Presse hält eine ernstliche Bekämpfung letztgenannter mittelalterlicher Ansichten für nutzlos, weil Pädagogen, wie Militärwochenblatt und Jesuitenpater in Maria-Laach, nicht Be-, sondern Verachtung verdienen. Bedenklicher sind gewisse Strömungen im Kreise zeitgenössischer Pädagogen, nämlich das Bestreben, an die Stelle allgemeiner Bildung gewissermaßen Fachbildung treten zu lassen: Handarbeit, Handfertigkeit, Garten- und Obstbaukunde, Bienen- und Seidenraupenzucht, Gesetzeskunde etc. Aufgabe der Schule ist aber nicht Berufsvertreter, sondern Menschen auszubilden. Die allen Deutschen gemeinsame Geistesbildung, das elementare Wissen und Können sind Gegenstand des Unterrichtsbetriebes in dem Umfange, dass auch mittelmäßig beanlagte Schüler eine relativ abgeschlossene Bildung mit ins Leben nehmen. Nicht der Stoff an sich, sondern die mit demselben erarbeitete Geistesbildung sind Prämissen der Beurtheilung. Die Geringfügigkeit des Erreichten bezüglich des positiven Stoffes ist per se ein Mangel, der aber gemildert wird, falls wenige Samenkörnlein gepflanzt, bezw. zur Entwicklung gebracht sind, durch die Hervorrufung des idealen Strebens, jenes thatkräftigen Verlangens in uns, nach einem Zustande der Vollkommenheit.

Nachdem der Vortragende die verschiedenen Auffassungen des Begriffs „ideal“ kurz resumirt hat, kommt er zu der Definition: „Ideal ist das der Idee Entsprechende; Ideale sind die individuellen Gestaltungen derselben; Idealität ist die Liebe zur Welt der Ideen oder das Vermögen des Idealen überhaupt; die Idee ist die bleibende, gemeinsame Vorstellung des schlechthin Vollkommenen oder die Richtung unsers Geistes auf die Urbilder des Wahren, Guten und Schönen.“ Gegensätze sind: 1. Die Richtung auf das Hässliche, die Lüge, das Böse, 2. die sogenannten persönlichen Ideale (Ehre, Sorglosigkeit etc.), 3. das Materielle, sobald es nicht als das Wirkliche, Gegebene, als Mittel aufgefasst wird, an dem die Idee in Erscheinung tritt. Weil zur Verkörperung des Idealen praktische Fähigkeit und Geschicklichkeit gehört (die Künste), kann das Praktische uns unter Umständen Gegensatz des Idealen sein. Traumhafte Vorstellungen, die auf der Linie einer von der Sittlichkeit losgelösten angenehmen Zukunft liegen, wie manche socialistische Schwärmereien, sind krankhafte Überreizungen; die Schule darf der Jugend nur die virtuellen Ideale, welche die treibende Kraft bilden, und den emporstrebenden Geist zur Ausrüstung fürs Leben mitgeben.

Der Keim für Idealität liegt im Kinde, zur naturgemäßen Entwicklung ist die Reife des Denkens und Empfindens, der inneren Auffassung und An-

eignung nothwendig, ebenso eine gewisse Selbstständigkeit des Denkens und Empfindens. Wenn auch das Kind neben dem Guten das Böse sieht, Persönlichkeiten in Heils- und Weltgeschichte etc. kennen lernt, die keineswegs ideale Muster sind, so lernt es doch die schlimmen Mächte noch nicht in der Wirklichkeit kennen und hält sich mit Vorliebe an diejenigen geschichtlichen Gestalten, die sich ihm als Vertreter des Guten darstellen. — Der Cultus der Freundschaft erklärt sich aus dem Sehnen nach einem von uns hochgeschätzten Vorbilde. Der Blasirte lacht über solche ideale Schwärmereien, weil ihm jeder Sinn für das Höhere, die Begeisterung, die vorurtheilsfreie Auffassung, abhanden gekommen ist. Ebensowenig ist er im Stande, das Große und Schöne richtig aufzufassen. Mit einem bewundernswerten Scharfsinn legt sich der Blasirte auf die Entdeckung kleiner Schwächen; empfängliche Aufnahme des Totaleindruckes ist ihm unmöglich. Gleich dem Dichter muss aber auch unserer Jugend die wirkliche Größe zur Idealgestalt werden, wie umgekehrt die geschaffenen Personen unserer Dichter ihr als wirkliche Wesen erscheinen. Die persönliche Erhebung zu den den Schüler interessirenden Gestalten in Geschichte und Dichtung etc. hat hohen Wert für die sittliche Lebensführung, trägt ihn hinweg über Niedrigkeit und Gemeinheit des Lebens und lehrt ihn, alles Unmoralische verachten und hassen. Die sittlich bildende Wirkung von Dichtung und Kunst liegt darin, dass beide uns verkörperte Ideen des Schönen und Guten vor Augen führen. Darum muss man auch dem guten Lesebuche den ersten Platz als Schulbuch zuerkennen. Der gesammte Inhalt muss Zeugnis ablegen vom Ringen nach Klarheit und Wahrheit und den Geist aus der gemeinen Wirklichkeit in die Region des Idealen erheben. Zeit dazu findet auch der fleißigste Arbeiter in jedem Berufe, wenn der ernste Wille nur nicht fehlt. Glücklich, wem die ideale Auffassung der Welt und Menschen Bedürfnis ist; er wird den alles zersetzenden Wirkungen des Egoismus und Materialismus nicht erliegen, sondern ein Hüter unserer sittlichen, nationalen und wirtschaftlichen Güter, ein Ehrer und Mehrer jeder menschlichen Tugend und deutschen Thatkraft sein.

Den zweiten Vortrag hielt W. Gräve-Hamm über das Thema: „Unsere Zeit und die gewerbliche Jugend.“ Wegen Raummangels müssen wir auf einen eingehenden Bericht über diesen Gegenstand verzichten, weisen aber darauf hin, dass der Vortrag abgedruckt ist in Nr. 3 der „Conferenzblätter“ von Schreck, Memleb und Lehrmann. Nach einer lebhaften Debatte stimmte die Versammlung den Thesen des Referenten im allgemeinen zu.

Den Schluss des Lehrertages bildeten ein Festessen, ein Concert und eine Dampferfahrt nach der Weserscharte (porta westphalica).

C. Westpreußen. Die XI. Westpreußische Provinzial-Lehrerversammlung fand in den Tagen vom 22.—24. Mai in Elbing statt. Schon einige Male hatte Elbing die Ehre, diese Versammlung aufnehmen zu können und zwar zum letzten Male im Jahre 1883. Im Laufe dieser zehn Jahre hat das freie Lehrervereinswesen einen ungeahnten Aufschwung genommen, denn dem Provinzial-Lehrerverein, welcher im Jahre 1883 in 16 Zweigvereinen 392 Mitglieder umfasste, gehören gegenwärtig in 102 Zweigvereinen rund 1900 Mitglieder an. — In der Versammlung, welche durch Hauptlehrer Florian-Elbing eröffnet wurde, begrüßte der Senior der westpreußischen Lehrer-

schaft, der durch sein mannhaftes Eintreten für die Standesinteressen der ganzen preußischen Lehrerschaft bekannte „Vater Deltzer“ die Gäste. Der 80jährige Greis forderte in begeisterter Ansprache die Lehrer auf, die Ideale hochzuhalten, und schloss mit den Worten: „Lehrer sind wir, Brüder, Lehrer!“ In den Vorstand für die Hauptversammlung wurden provisorisch gewählt die Herren Hauptlehrer Florian-Elbing (1. Vorsitzender), Hauptlehrer Kaudulski-Briesen (2. Vorsitzender), Lehrer Adler-Neufahrwasser (3. Vorsitzender), Seminarlehrer Witt-Marienburg (1. Schriftführer) und Mittelschullehrer Kröhn-Graudenz (2. Schriftführer). Vater Deltzer wurde einstimmig zum Ehrenvorsitzenden ernannt. Auf die Tagesordnung des Hauptversammlungstages wurden folgende zwei Vorträge gesetzt: „Inwiefern und inwieweit sind die socialpolitischen Gesetze in der Volksschule zu berücksichtigen?“ (Referent Adler-Neufahrwasser) und „Die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend“ (Referent Dreist, Director der Zwangserziehungsanstalt Conradshammer, und Correferent Hauptlehrer Florian-Elbing).

In der Hauptversammlung (23. Mai) begrüßte zunächst Herr Oberbürgermeister Elditt die Theilnehmer — 330 an der Zahl — namens der Stadt. Redner wies darauf hin, dass den Lehrern das größte Gut des deutschen Volkes anvertraut sei und dass sich die Wolfahrt des Volkes nur gründen könne auf eine gute Volkserziehung und schließt mit dem Wunsche, dass die Verhandlungen im Geiste eines Comenius und Pestalozzi geführt werden und zum Segen der Schule gereichen mögen. Herr Rector Lucks-Magdeburg begrüßte die Versammlung namens des Ausschusses des preußischen Landes-Lehrervereins, und erklärt sich darauf die Versammlung mit der Wahl des Vorstandes und der Vorträge einverstanden. Darauf hielt Hr. Adler-Neufahrwasser seinen Vortrag über das Thema: Inwiefern und inwieweit sind die socialpolitischen Gesetze in der Volksschule zu berücksichtigen? Den interessanten Ausführungen, durch welche namentlich die sociale und nationale Bedeutung mehrerer zum Wole der arbeitenden Bevölkerung erlassenen Gesetze betont wurde, lagen folgende Leitsätze zugrunde, welche nach lebhafter Debatte auch angenommen wurden:

1. Die Volksschule hat die Pflicht, die socialpolitischen Gesetze (Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung) zu berücksichtigen, und zwar aus praktischen, ethischen und nationalen Gründen.

2. Bei der Auswahl des Stoffes ist Rücksicht zu nehmen nicht nur auf die Art der Schule, sondern auch auf die örtlichen Verhältnisse.

3. Man ziehe in den Bereich der Volksschule nur dasjenige, was bei der Durchführung der Versicherung Arbeiter und Arbeitsgeber unmittelbar berührt, beschränke sich also auf den Gegenstand und den Umfang der Versicherung, schließe dagegen aus die Strafbestimmungen, die Bestimmungen über die Bildung von Versicherungsanstalten, Berufsgenossenschaften, Schiedsgerichte.

4. Weil der Lehrplan der Volksschule keinen besonderen Platz der Gesetzeskunde anweist, darum schließen sich die Belehrungen über jene Gesetze an hierzu geeignete Unterrichtsgegenstände an. Dieser Anschluss wird am erfolgreichsten geschehen beim Rechen- und Geschichtsunterricht; aber auch der Unterricht im Deutschen bietet Gelegenheit zur

Belehrung über die Arbeiterschutzgesetze, soweit der Lesestoff hierzu Anlass gibt.

5. Die eigentliche Behandlung des ausgewählten Stoffes bleibt der Oberstufe der Volksschule vorbehalten; aber auch schon auf der Mittelstufe kann das Verständnis für denselben angebahnt werden.

Herr Oberlehrer Kutsch, der Vorsitzende des neuen westpreußischen Pestalozzi- (Rechts-) Vereins, macht alsdann über den Stand dieses Vereins einige Mittheilungen, welchen wir entnehmen, dass das Statut jetzt endlich die behördliche Genehmigung erhalten hat. Dem Vereine, welcher am 1. October 1890 auf Grund der Vereinigung der beiden alten Pestalozzivereine unserer Provinz in das Leben gerufen wurde, gehören zur Zeit in 77 Bezirken bereits 860 Mitglieder an. In den ersten $2^1/_2$ Jahren des Bestehens wurden vereinnahmt an Mitgliederbeiträgen 13 019 M. und an Nachzahlungen 1806 M. Das Gesammtvermögen, einschließlich des Reservefonds, beträgt bereits 43 966 Mark. — Alsdann hielt Herr Dreist, Director der Zwangserziehungsanstalt zu Conradshammer, seinen Vortrag über die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend.

Folgende dem Vortrage zugrunde gelegte Thesen gelangten zur Annahme:

1. Die Grenze der Strafmündigkeit ist auf das vollendete 14. Lebensjahr hinaufzurücken.

2. Bei Kindern, welche das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und in der Erziehung so sehr vernachlässigt sind, dass sittliche Verwahrlosung eingetreten oder zu befürchten ist, hat staatlich überwachte Erziehung auch ohne das Vorliegen einer strafbaren Handlung einzutreten.

3. Gegen Personen, welche bei Begehung einer strafbaren Handlung das 14., aber nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben, kann auf staatlich überwachte Erziehung oder auf Strafe erkannt werden.

4. Die staatlich überwachte Erziehung ist in der Regel in besonderen Anstalten wahrzunehmen.

Herr Hauptlehrer Florian-Elbing (Correferent) vertrat folgende Thesen:

1. Die in erschreckendem Maße zunehmende Verwahrlosung der Jugend hat ihren Grund in unseren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen sowie in der Gesetzgebung.

2. Alle bis jetzt getroffenen Veranstaltungen zur Bekämpfung der Verwahrlosung unserer Jugend sind unzureichend.

3. Wünschenswert wäre es, wenn der Beginn des strafmündigen Alters auf die Vollendung des 14. Lebensjahres festgesetzt würde.

4. Es ist vor allem Sorge zu tragen, dass diejenigen Kinder, welche auf dem Wege der sittlichen Verwahrlosung sich befinden, durch besonderen Beschluss von Erziehungsämtern in staatliche Zwangserziehung gegeben werden, auch wenn sie keine strafbare Handlung im Sinne des Gesetzes begangen haben, sofern Eltern, Pfleger u. s. w. ihrer Pflicht nicht nachkommen.

5. Die Erziehungsämter setzen sich zusammen aus Lehrern, Richtern und Verwaltungsbeamten.

6. Bei der Erziehung verwahrloster Kinder ist Anstaltserziehung die Regel, da die Familienerziehung schwerer zu überwachen ist, weniger Ge-

währ für die Heranbildung eines sittlich festen Charakters bietet, ja wol gar eine Gefahr für noch unverdorbene Kinder in Schule und Haus ist.

7. Auch für jugendlich Verwahrloste zwischen 14 und 18 Jahren wäre in erster Linie auf Zwangserziehung als erstes Mittel zur Besserung zu erkennen. Wird außerdem noch als Verschärfung der Strafe auf Gefängnisstrafe erkannt, so kann der Vollzug der letzteren bei Wolverhalten in der Zwangserziehungsanstalt aus erziehlichen Gründen ganz oder theilweise erlassen werden.

8. In den Gefängnissen ist dafür Sorge zu tragen, dass die jugendlichen Gefangenen vor übeln Einflüssen möglichst bewahrt bleiben.

9. Die Erziehung der sittlich gefährdeten oder schon verwahrlosten Jugend muss durch ein Reichsgesetz geregelt werden.

Am dritten Versammlungstage fand zunächst die Delegirtenversammlung des Provinzial-Lehrervereins statt, zu welcher 58 Vereine der Provinz 110 Vertreter geschickt hatten. Der 1. Vorsitzende des Provinzial-Lehrervereins constatirte, dass alle Zweigvereine eine recht rege Thätigkeit entfaltet haben, da zusammen über 500 Vorträge und 50 Lectionen gehalten worden sind. Die Bestrebungen, die Lehrerschaft in zwei confessionelle Lager zu spalten, haben in unserer Provinz wol einigen Erfolg gehabt (dem katholischen Provinzialverbande gehören zur Zeit etwa 700 Mitglieder an), auf die Mitgliederzahl des freien Provinzial-Lehrervereins ist hierdurch jedoch ein nennenswerter Einfluss nicht ausgeübt worden, welcher Umstand wol auf die Thatsache zurückzuführen ist, dass den durch die katholische Geistlichkeit und das Centrum großgezogenen katholischen Lehrervereinen fast ausschließlich solche katholische Lehrer beigetreten sind, welche dem Lehrervereinswesen bis dahin fern gestanden haben. Im Anschluss an eine Mittheilung über die dem Oberpräsidenten Gossler (früherem preußischen Unterrichtsminister) eingereichte Petition weist Vater Deltzer darauf hin, dass die Lehrer gut thäten, bei ihren Petitionen um Aufbesserung der Gehälter die Magenfrage außeracht zu lassen. Die Bestrebungen des Lehrerstandes sollten in erster Linie darauf gerichtet sein, die Einreihung in eine bestimmte Beamtenstufe zu erzielen; die materielle Besserstellung würde die natürliche Folge hiervon sein. Der Vorschlag des Herrn Rectors Ambrassat-Freystadt, dahin zu wirken, dass die Volksschullehrer zu Staatsbeamten erhoben werden möchten, schien wenig Beifall zu finden. — Mit einem Hoch auf den Kaiser wurde die Versammlung geschlossen, nachdem die Einladung für die nächstjährige Provinzial-Lehrerversammlung nach Marienwerder mit Beifall aufgenommen worden.

In Danzig tagten gleichzeitig mit der Provinzial-Lehrerversammlung die Generalversammlung des katholischen Lehrerverbandes für Deutschland und die Generalversammlung des preußischen Vereins der Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen. Auf der ersteren Versammlung stellte der Vertreter des Bischofs von Pelplin, Dr. Lüdtke, folgende Sätze auf: „Die Gründung des katholischen Lehrerverbandes ist eine rettende That für die katholischen Lehrer Deutschlands“ und „Die Gründung des katholischen Lehrerverbandes gereicht der gesellschaftlichen Ordnung zum größten Heil und Segen.“ (Auf den Inhalt dieses Urtheils näher einzugehen, ist wol überflüssig.)

In der vierten Generalversammlung des Vereins der Lehrer und Leh-

rerinnen an Mittelschulen erstattete Herr Mittelschullehrer Tromnau-Bromberg den Jahresbericht, welchem wir entnehmen, dass im verflossenen Jahre die Mitgliederzahl von 222 auf 427 gewachsen ist, welche günstige Entwickelung zum größten Theile auf den Anschluss der Provinzialvereine von Sachsen und Hessen-Nassau zurückzuführen ist. Herr Mittelschullehrer Tromnau hielt darauf einen Vortrag über das Thema: „Unser Programm.“ Da auf dem Gebiete des Mittelschulwesens bis jetzt noch immer nichts geschehen ist, so müsse wiederum folgendes Programm aufgestellt werden: 1. Einheitliche Organisation aller mittleren Schulen, einschließlich der höheren Mädchenschulen. 2. Wahrung der durch die Mittelschullehrer-, bezw. Rectoratsprüfung erworbenen Rechte. 3. Einheitliche ausreichende Dotation. 4. Regelung der Pensions- und Relictenverhältnisse.

B. Vom deutschen Ostseestrande. In den letzten Jahrzehnten wurden gerade die Pfingstferien von unseren Strandpädagogen benutzt, um die Jahresversammlungen kleinerer und größerer Berufsverbände abzuhalten, die Rechnungen zu legen und die Dechargen einzuholen. Das war denn auch in diesem Jahre wieder der Fall.

In Marienburg tagten am 23. Mai die Lehrer höherer Lehranstalten in der Aula des Gymnasiums. Es waren über 70 Mitglieder aus Ost- und Westpreußen erschienen, welche durch Herrn Bürgermeister Dr. Sandfuchs begrüßt wurden, und welche den Vorsitz dem Herrn Director Dr. Kahle-Danzig übertrugen. Dieser Verein besteht 19 Jahre und verfügt über ansehnliche Mittel, so dass für jede hinterbleibende Waise von Vereinsmitgliedern 200 Mark pro Jahr Unterstützung gezahlt werden können. Große Verdienste um die gute Sache hat sich Herr Director Dr. Eichhorn aus Wehlau erworben.

In Danzig tagte an demselben Tage zum ersten Male seit Erschaffung des Ostseestrandes ein „katholischer Lehrerverein“. Durch einen harten Druck des Clerus auf die Lehrer wurden letztere in Stadt und Land gezwungen, aus den allgemeinen freien Lehrervereinen auszutreten. Sie sollten speciell katholische Vereine gründen. Ausgetreten sind sie, soviel der Berichterstatter hat erfahren können, mit leichteren und schwereren Herzen alle, aber eingetreten in den neuen Confessionsverein sind sie lange nicht alle. Mit einer Thräne im Auge und einem Faustschlag auf den Tisch erklärte mir ein so geistig Gefesselter: „Ausgetreten bin ich aus dem mir lieb gewordenen allgemeinen Lehrerverein, aber keine Macht der Erde soll mich zwingen, dem Confessionsvereine beizutreten.“ Man forscht ganz vergebens nach dem Grunde so unerwarteter und weitreichender persönlicher Vergewaltigung. Das Wort unseres Herrn und Meisters: „Es wird eine Herde und ein Hirte werden“, wird unter solchen Umständen noch lange auf Erfüllung warten müssen. Wenn das am grünen Holze geschieht, was soll am dürren werden! — Haben die katholischen Lehrer denn eine andere Mission in ihrem Erdenwallen zu erfüllen, als die evangelischen? — „Die Lehrer werden leuchten“, sagt der Prophet. Er sagt nicht, dass die katholischen, oder die jüdischen, oder die mennonitischen Lehrer es sein werden. Kann man katholisch lesen, schreiben, rechnen lehren? — Hungern Weiber und Kinder evangelisch? — Solche Käuze hat es immer in allen Confessionen gegeben, die noch lieber, als mit Rosinen und Korinthen, mit frommen Sprüchen, Liederversen, Heiligenbildern

„rechnen“, welche die geographischen Kenntnisse nur so weit ausdehnen möchten, als die Lande vom Stuhle Petri zu übersehen sind; doch die Zukunft haben diese nie und nimmer, wenngleich der „alte Uhu der Zeit“ noch manches Säculum hindurch bei jedem Jahreswechsel seinem Unbehagen über unchristliche Unduldsamkeit, Heuchelei u. s. w. durch sein welterschütterndes „Huhuhu“ wird Ausdruck geben müssen.

Sehr schwere Zeiten hat die Provinz Westpreußen an den Gestaden des baltischen Meeres durchmachen müssen, weil sie Jahrhunderte hindurch der Zankapfel zwischen dem Orden und Polen und später zwischen den Kurbrandenburgern und Polen war. Erst 1772 begann für diesen Landestheil ein neues Leben, denn Friedrich der Große vereinigte ihn mit seinem Staate und machte der „polnischen Wirtschaft“ nach allen Richtungen ein Ende. Zur völligen provinziellen Selbstständigkeit kam Westpreußen erst unter Wilhelm I., welcher die Provinz von Ostpreußen loslöste. Jetzt erhielt die neue Provinz ihre eigene Verwaltung und als geistigen Oberhirten für die evangelischen Bewohner einen General-Superintendenten.

Aus Croatien. Dr. Izidor Kišnjavi, Cultuschef in Croatien. Dieser für unser Schulwesen wichtige Mann ist geboren am 21. April 1845 in Nasice-Slavonien. Nachdem er das Gymnasium absolvirt hatte, widmete er sich dem Lehrfache und diente vom Jahre 1863 bis 1866 als Supplent am Esseger Gymnasium. Dann ging er an die Wiener Universität und wurde daselbst zum Doctor der Philosophie promovirt. Nachher begab er sich nach München und studirte dort an der Akademie der Künste; von da ging er nach Italien, wo er sich volle fünf Jahre mit archäologischen und historischen Kunststudien befasste. In die Heimat zurückgekehrt, wurde er zum außerordentlichen Professor der Kunstgeschichte und classischen Archäologie an der Agramer Universität ernannt. Auf dem Gebiete der Kunst ist das Schaffen des Dr. Kišnjavi geradezu großartig. Er gründete in Agram den Verein für Kunst und Kunstgewerbe, der im Jahre 1891 eine internationale Ausstellung veranstaltete. Auch eine vorzüglich eingerichtete Gewerbeschule für Knaben, die sich eines guten Rufes erfreut, ist sein Werk. Für seine unermüdliche Thätigkeit wurde ihm von Sr. Majestät der Franz-Josefs-Orden nebst allerhöchster Anerkennung ertheilt.

1890 wurde Dr. Kišnjavi in Wien zum Doctor juris promovirt. Er erhielt dann von der croatischen Landesregierung ein Reisestipendium und begab sich nach Skandinavien, um das dortige Schulwesen kennen zu lernen. Im December des Jahres 1891 wurde Dr. Kišnjavi Cultuschef. Mit Jubel wurde seine Ernennung von allen Schulmännern begrüßt und mit Recht, denn mit ihm kam Licht und Wärme über das croatische Schulwesen. Dr. Kišnjavi ist „Reformator“ im vollsten Sinne des Wortes. Was besonders betont werden muss, ist, dass er als Cultuschef alle wichtigeren Fragen mit den besten Pädagogen des Landes bespricht und Enquêten einberuft, um die Ansichten der Lehrer und Lehrerinnen über die Schulfragen zu hören. Bevor Dr. Kišnjavi das Mädchen-Lyceum ins Leben rief (siehe das vorige Heft d. Bl.), stellte er eine Enquête von 40 Müttern zusammen, um ihre Meinung darüber zu hören. Mütter und Frauen sollen das erste Wort bei der Erziehung der Mädchen sprechen. In Croatien werden also unter Dr. Kišnjavi wichtige

Schulfragen nicht am grünen Tisch ohne die Lehrerschaft entschieden — gewiss ein großer Fortschritt der Zeit. Wir wünschen, dass Dr. Kišnjavi recht viele Jahre als Cultuschef wirke zum Wole des croatischen Schulwesens und dadurch zum Wole der ganzen Nation. J.

Am 22. Mai starb zu Leipzig Hermann Masius, seit 1862 daselbst ord. Professor und Director des Pädagogischen Seminars an der Universität. Geboren 1818 zu Trebnitz bei Bernburg, erwarb er sich seine höhere Schulbildung in den Francke'schen Stiftungen zu Halle, worauf er die dortige Universität bezog. Seine vielseitige und erfolgreiche Thätigkeit im praktischen Schuldienst beschloss er als Director der Neustädter Realschule zu Dresden, worauf er an der Universitat zu Leipzig mit großer Treue, anerkannter Tüchtigkeit und ausgezeichnetem Erfolge an der Heranbildung von Lehrern für das höhere Schulwesen wirkte. Als Schriftsteller zeichnete er sich durch eleganten Stil und im pädagogischen Fache namentlich durch gründliche und wertvolle Arbeiten historischen Inhaltes aus, wofür namentlich die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik", ferner seine „Bunten Blätter", endlich die von K. A. Schmid redigirte Geschichte der Erziehung, deren Mitarbeiter Masius war, rühmliche Zeugnisse ablegen. Die persönlichen Eigenschaften des Verstorbenen waren die eines stillen, friedsamen, fleißigen und gewissenhaften Gelehrten, eines reinen und zuverlässigen Charakters. Ehre seinem Andenken!

Aus der Fachpresse.

86. Der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung bisherige Erfolge und gegenwärtige Bedeutung (Chr. Weinlein, ADL 1893, 21). „Sie ist ein Kind des großen Völkerfrühlings von 1848" — „gab den kräftigsten Anstoß zu den Landeslehrervereinen, ist bahnbrechend für die Lehrerversammlungen überhaupt, dann für eine freie Lehrerpresse insbesondere gewesen" — war während der Fünfziger und Sechziger Jahre „der in die reactionär-kirchliche Sturmflut vorgeschobene Leuchtthurm einer vernünftig gebliebenen Volksschule" — hat „die Großmacht Presse für die Bestrebungen der Lehrer gewonnen und durch dieselbe das große Publicum, die Regierungen, staatliche und städtische Körperschaften auf die Ideen der Lehrer aufmerksam gemacht" — „die Wertschätzung der Schulen und den Einfluss der deutschen Pädagogik nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland gesteigert" — „der Schule die brauchbarsten Bausteine und den gesetzgebenden Körperschaften und unabhängigen Verwaltungsbehörden reiches Material geliefert" — „in Zeiten deutscher Zerrissenheit das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Deutschen geweckt und belebt und genährt, somit auch politisch gestaltend in Deutschland mitgewirkt, ein Verdienst, das sowol Kaiser Wilhelm I. in dem Gruß an die 20. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Hamburg 1872, als auch Fürst Bismarck in schmeichelhaften Worten anerkannte."

87. Art und Bedeutung einer culturgemäßen Schulaufsicht (E. v. Sallwürk, NB 1893, IV. V). Vorbemerkung. 1. Der Träger der Schulaufsicht. 2. Die Organisation des Schulwesens. 3. Die Befugnis der Schulaufsichtsbeamten. — Der erste Hauptabschnitt steht leider nicht auf der Höhe der Leistungen, die man von Sallwürk gewohnt ist (es handelt sich um

die Rechtfertigung des Grundgesetzes: allein dem Staate gebürt die Aufsicht über das gesammte Bildungswesen); die Geschichte der Gesellschaft (des Staates) und der Kirche und die früheren und gegenwärtigen Wechselbeziehungen zwischen beiden werden mehrfach unrichtig dargestellt.*) — Im dritten Capitel wiederholt S., was er schon anderswo, oder was andere schon gesagt; (neu und eigenartig erschien mir nur der Wunsch: junge Lehrer möchten auf kurze Zeit wieder ins Seminar zurückgerufen werden [nach Antrag des „Kreisschulaufsehers“], und „was dem jungen Lehrer eine Pflicht wäre, das müsste für den alten ein Recht sein“: „es wäre damit ein Canal geschaffen, durch den pädagogisches Leben befruchtend hin und herfluten könnte“). — Der zweite Theil dagegen verdient volle Beachtung. Er handelt im wesentlichen 1. vom Unterrichtsminister; 2. von den Universitäten; 3. von seinem (Sallwürks) „System“ einer „culturgemäßen“ Schulaufsicht. Zu 1: „Wir verlangen einen eigenen Unterrichtsminister (einen, der sich nicht auch zugleich mit den „geistlichen“, „Medicinal-“ oder anderen „Angelegenheiten“ zu befassen hat), und für einen solchen wird sich Arbeit genug finden. Unsere Cultusminister sind politische Casuisten; sie bewegen sich in unaufhörlichen Compromissen und Concordaten: diplomatische Berechnung leitet alle ihre Schritte. Das ist nicht die rechte Stimmung des obersten Vertreters unserer Bildungsinteressen. Für diesen gibt es nur eine Bewegung: aufwärts und vorwärts. Für ihn muss es feststehen, dass er sein Amt auf Grund der unveräußerlichen und unbeschränkten Erziehungspflicht des Staates zu führen hat. Er darf nicht in die Lage kommen, mit anderen Instanzen auf dem Gebiete der Bildung zu pactiren.“ — Zu 3: Für jede „Schicht“ (?) zwei Instanzen. „Die eine (a) soll eine Vertretung der interessirten Kreise darstellen; sie hat ihren Auftrag aus dem Volke. Die andere (b) vertritt die Verwaltung des als Culturgenossenschaft aufgefassten Staates; ihr Auftrag kommt von der Staatsregierung.“ — Für die Volksschulen: a) Ortsschulrath (Mitglieder: gleichviel Vertreter der Gemeindebehörden, der „Väter“, der Lehrerschaft; Vorsitz: Gemeindevorstand. — b) Schulvorstand (ein Lehrer; die Lehrer sind Staatsdiener) und Kreisschulaufseher (aus dem Lehrerstand; Befähigung durchs „Staatsseminar für Pädagogik“). Für die höheren (Mittel-) Schulen: a) Kreisschultag (so viele Abgeordnete des Kreises, als dieser höhere Schulen zählt; „ihnen gesellt der Staat eine Anzahl von Schulmännern bei, welche er aus der Schulverwaltungsbehörde des Kreises, den Vorständen der höheren Schulen, den die Volksschule beaufsichtigenden Beamten und den Vorständen oder Lehrern der Lehrerbildungsanstalten entnimmt“; ein weiteres Drittel: Vertretung der Lehrerschaft der höheren Schulen, von jeder ein Mitglied, jedoch nicht der Schulvorstand; Vorsitz: Beamter der Kreisregierung). b) Beamte, aus der Lehrerschaft erwählt. Für die Hochschulen „und diejenigen Angelegenheiten der niederen Schulkreise, welche im Rahmen der örtlichen oder der Kreisverwaltung nicht erledigt werden können“: a) Landesschultag („Abgeordnete der landständischen Vertretung“; Vertreter der Hochschulen und Kreisschultage; von der obersten Unterrichtsverwaltung erwählte Mitglieder der gesammten Schulbeamtenschaft;

*) Man vergleiche mit Sallwürks Skizze etwa die entsprechenden Capitel bei Wilh. Roscher, Politik: Geschichtliche Naturlehre der Monarchie, Aristokratie und Demokratie. 2. Aufl. Stuttgart 1893, Cotta. VIII u. 722 Seiten.

Vorsitz: Mitglied der obersten Schulbehörde) — b) Ministerium des Unterrichts („der öffentlichen Bildung“).

88. Parallelismus oder Succession der Unterrichtsfächer? (W. Möller, Ref. 1893, 13. 14). Verf. ist für die „Succession“. Warum? Die „successive Behandlung der Lehrfächer“ gewähre die nöthige Zeit für Übung und Einübung (mache somit die viel umstrittenen Hausaufgaben überflüssig) und mehr Zeit „als bisher“ (d. h. unter der Herrschaft des „Parallelismus“) für die Pflege der Muttersprache und für das Turnen „und andere Leibesübungen“) — erlaube den Übergang zu einem gesunden „Fachlehrersystem“ (den Gefahren des Fachunterrichtes sei vorgebeugt, während „seine Vortheile nach allen Richtungen hin sich entfalten“ könnten). Voraussetzungen: vom IV. Schuljahre an zweistündige Dauer der Lectionen — nur zwei Fächer = wöchentlich höchstens 24 Stunden. (Dazu: Religion, Singen, Turnen; bezüglich dieser bleibe es ganz beim Alten — Summa 32 Stunden). Vorschlag für die Vertheilung der Lehrgegenstände auf die acht Schuljahre: I. und II.*) Sprechen, Lesen und Schreiben. — III. 1. Sprechen, Lesen und Schreiben; Rechnen. 2. Heimatskunde; Rechnen. — IV. 1. Grammatik und Orthographie; Naturgeschichte. 2. Grammatik und Orthographie; — V. 1. Rechnen (Brüche); Physik. 2. Zeichnen; Geschichte. — VI. 1. Grammatik; Naturgeschichte. 2. Rechnen (bürgerliches); Geographie. — VII. 1. Geometrie; eine fremde Sprache. 2. Algebra; eine fremde Sprache. — VIII. 1. Physik und Chemie; eine fremde Sprache. 2. Literatur; Geschichte.

89. Vor- und Chorlesen (C. Krumbach, Deutsch 1893, IV). I. „Hat es nicht von jeher als eine hohe und schwer zu erfüllende Aufgabe gegolten, jemand etwas gut vorzulesen?“ „Darum sollten vorzugsweise unsere Seminarien darauf bedacht sein, den Sinn für musterhaftes Vorlesen zu wecken und zu pflegen, nicht durch Recepte, sondern durch gute Vorbilder. Es wäre zu hoffen, dass auf diesem Wege auch in die Tiefen der Bevölkerung allmählich der Sinn für edleres Sprechen und die Liebe zu unsern Dichtern einzöge. Denn gerade der Volksschullehrer ist in dieser Beziehung als einer der äußersten Vorposten zu betrachten, der die schwierigste, schließlich aber auch die dankbarste Stelle hierbei einnimmt.“ — „Auch durch das Vorlesenlassen der Schüler lässt sich manches gewinnen, wenn sich der Lehrer einen Stamm von Vorlesern heranzuziehen weiß. Da aber in höheren Schulen bei den wenigen deutschen Stunden keine Zeit übrig bleibt, Vorleser in der Classe heranzubilden, so muss es Sitte werden, den betreffenden Schülern bestimmte Aufgaben zu stellen, die sie daheim zu lösen haben. Besonders eignen sich auch die Ferien dazu.“ („Wer mit seiner Classe gut zu lesen versteht, der ist ein Meister in der Kunst des deutschen Unterrichts und der Erziehung zugleich.“ — Goethe, in den Gesprächen mit Eckermann, am 25. Januar 1836: „Die guten Deutschen wissen nicht, was es einen für Zeit und Mühe gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziele wäre.“ Und Goethe war „wegen eines glücklichen, freien, bedeutenden Vorlesens berühmt.“) — II. Das Chorlesen „ist in der Praxis der höheren Schulen noch lange nicht heimisch genug.“ („Wenn sich die höheren Schulen im allgemeinen etwas mehr von der falschen Vorstellung befreien

*) Die römischen Ziffern bedeuten die Jahre, die arabischen die Semester.

könnten, dass ihre 9—12 jährigen Schüler durchschnittlich ganz anders geartete Wesen seien, als die gleichalterigen der Bürgerschulen, so gelangten sie gewiss bald zu einer größeren Wertschätzung der elementaren Methoden und so auch des Chorlesens.") Die vielen, dem Volksschullehrer genugsam bekannten Vorzüge des Chorlesens werden trefflich erläutert. Mit dem Lesen kurzer Verse solle man anfangen. „Von schöner Wirkung" seien unter anderen Frühlingseinzug von W. Müller, Waldconcert von Dieffenbach, Lied der Deutschen von Hoffmann (v. Fallersleben), Siegfrieds Schwert von Uhland, Das Grab im Busento von Platen; ferner alle gebetartigen Gedichte, wie: Das walte Gott von Sturm, Grüß Gott von Gerok, Gebet während der Schlacht von Körner; auch Marsch- und Wanderlieder.

90. Ein Dutzend Aufgabensammlungen (R. Sch., Pädag. Führer 1893, 4 [Beilage z. Schpr.]). Verf. betont, was jedermann weiß: dass sich „das Missliche der pädagogischen Überproduction nirgends mehr als in den Erzeugnissen, welche der Methodik des deutschsprachlichen Unterrichts zugute kommen sollen", zeige — dass zwar hinsichtlich des Aufsatzunterrichts eine gute Theorie anerkannt, nichtsdestoweniger aber die Praxis meist miserabel sei. Beachtenswert findet Sch. in dem mit erfreulicher Schärfe kritisirten Dutzend die Sammlungen von Krämer, Herberger und Döring, Göhl.

91. Die zukünftige Schulwandkarte der Schweiz (Schw. 1893, 12. 15. 18). Als Bundesgeschenk für alle Volksschulen in Aussicht genommen. Leider scheint aber die „vorberatende Fachcommission" die Meinungen und Wünsche der Lehrerschaft nicht hören zu wollen; jedenfalls weiß diese zur Stunde noch nicht, was sie zu erwarten hat. — Wir citiren zwei Stimmen aus Lehrerkreisen. I. Nach Fr. Beust, der „einige 40 Jahre lang ununterbrochen den Unterricht in Heimatskunde und Geographie in allen Primar- und Secundarclassen derselben Schule" (nämlich in seiner eigenen Privatschule) ertheilt, bedarf die Primarschule „einer richtig gezeichneten Karte mit beschränkter Genauigkeit; d. h. die Formen müssen so vereinfacht sein, dass das Charakteristische derselben, wie ihr gegenseitiges Verhältnis deutlich ins Auge fällt, ohne durch zu viel Detail das Bild unklar zu machen". Dabei denken wir uns die Ausführung so kräftig, dass jenes von dem entferntesten Schüler noch vollkommen deutlich erkennbar ist. Diese Forderung der unbedingten Klarheit ist nur durch Gliederung und Trennung des bisherigen Inhalts zu erreichen. Ein dreifaches Kartenbild scheint uns das zweckmäßigste: 1. eine orographisch-hydrographische, 2. eine politische (mit Flächencolorit), 3. eine Curvenkarte mit Verkehrswegen („die wichtigsten Landstraßen, Bergpässe und Eisenbahnen, also die internationalen Bahnen, wie die von und nach den Verkehrs-, Cantons- und Bundeshauptorten"). Das dritte Blatt ist für die höheren Schulstufen bestimmt (also würden die Volks- und Fortbildungsschulen von den Verkehrswegen nichts erfahren; doch erklärt sich Verf. in einem Nachtrag auch damit einverstanden, dass die Eisenbahnen ins zweite Blatt eingezeichnet werden). Die Karte soll „vollständig ohne Schrift sein", der Maßstab der bisherige bleiben (1:200 000). — II. Ein Dr. Wd. (?) findet diesen Maßstab (sicher mit Recht) zu klein; er fordert nachdrücklich einen größeren (1:150 000 oder lieber 1:125 000), nur eine Karte, und weiter, dass eine Angelegenheit von solcher Wichtigkeit „vor das Forum des schweiz. Lehrertages" gebracht werde.

92. Etwas über den Zeichenunterricht. (Bad. 1893, 12. Wie es um den Zeichenunterricht in den Volksschulen Badens steht, erfahren wir aus folgenden Äußerungen: „Es ist genugsam bekannt, dass an den meisten Volksschulen wenig oder gar nicht gezeichnet wird. Und wenn man auch da und dort den Zeichenstift handhabt, so geschieht das in den meisten Fällen in keineswegs zweckentsprechender Weise.“ „Darin sind alle einig, dass für das Freihandzeichnen fast gar nichts geschieht und dass es an der Volksschule vollständig brach liegt.“ Ursachen: „1. Interesselosigkeit der meisten Lehrenden; 2. Mangel an einem guten, praktischen Lehrgange“ (der die Interesselosigkeit theilweise verschuldet). — Zum Studium wird nun den Lehrern das von Zeichenlehrer A. Kornhas in Freiburg (Herder's Verlag) herausgegebene Schriftchen „Das Zeichnen nach der Natur am Gymnasium zu Freiburg i. Br., Blätter aus dem Skizzenbuch der Obertertia des Gymnasiums“, aufs wärmste empfohlen. Die Zeichnungen der Freiburger Gymnasiasten (Verf. hat sich an Ort und Stelle überzeugt) seien in der That „großartige Leistungen“ — aber auch die Volksschulclassen derselben Stadt (die ebenfalls nach dem Kornhasischen Lehrplan arbeiten) weisen „ungewohnte, glänzende, staunenerregende Resultate“ auf. Und zwar — bemerkt unser begeisterter Gewährsmann — „stellte sich Herr Kornhas bei Aufstellung des (noch nicht gedruckten) Lehrplans für die Freiburger Volksschule auf den Standpunkt eines Lehrers, der den Zeichenunterricht ertheilen soll, ohne besondere Fertigkeit im Zeichnen zu besitzen“.

Der Grazer Lehrerverein hat einen Bericht über seine Thätigkeit während der 25 Jahre seines Bestehens (1868—1893) herausgegeben, verfasst von Alois Taucher (Selbstverlag des Grazer Lehrervereins). Ein schätzenswerter Beitrag zur Geschichte der Neuschule in Österreich.

Das Bibliographische Institut in Leipzig und Wien hat nunmehr auch den zweiten Band von Brehms Thierleben versendet, welcher die Welt der Vögel darstellt und sich dem ersten würdig anschließt. Der vortreffliche Text ist durch eine Fülle ausgezeichneter Abbildungen veranschaulicht, der Preis von 10 Mark (6 fl.) für den schönen Band ist sehr mäßig.

Recensionen.

Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche nach **E. Reclus** von **Dr. Otto Ule.** 2. umgearbeitete Auflage von Dr. Willi Ule, Privatdocent an der Universität Halle. Mit zahlreichen Buntdruckkarten, Vollbildern und Textabbildungen. XII und 554 Seiten. Braunschweig, Verlag von Otto Salle. 15 Lieferungen (= 1 Band) à 60 Pf.

Schon die erste Ausgabe Ule's war ein epochemachendes Werk, eine sehr praktisch angelegte physikalische Erdbeschreibung, die reichliches Material aus allen Gebieten dieser Disciplin zusammengetragen hatte, so dass es in gleichem Maße für den Geographen wie für den praktischen Naturhistoriker, speciell für den Geologen ein fast unentbehrliches Handbuch wurde und daher auch aller Orten benutzt und ausgenützt wurde; denn in sehr klarer Schreibweise war in demselben eine Fülle des Stoffes enthalten, welchen man sonst erst aus vielen Einzelwerken sich sammeln musste. Doch die Zeit und mit ihr die Wissenschaft war unaufhaltsam fortgeschritten, so dass manche Partien veraltet erschienen, die in denselben ausgesprochenen Theorien und Folgerungen nicht mehr mit den Ansichten der Gegenwart übereinstimmten. Es war daher ein ebenso nothwendiges als dankbares Unternehmen des Sohnes des ersten Verfassers, das Werk des letzteren umzuarbeiten und dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft entsprechend umzugestalten. Dass die Pietät den Sohn des Verfassers bewog, „den Geist, welcher der ersten Auflage innewohnte, thunlichst zu erhalten“, Charakter der Sprache und Gedankengang nach Thunlichkeit zu schonen, ist gewiss nur zum Vortheile der Neuauflage. Ist dieselbe auch gekürzt, um sie wolfeiler und dadurch zugänglicher zu machen, so ist der Inhalt doch gleich reichhaltig geblieben, wie aus dem Inhaltsverzeichnisse sich ergibt. Das feste Land umfasst die Capitel: die Erde als Planet, die Continente, die Gewässer der Continente, die Gewalten des Erdinnern. Im zweiten Hauptabschnitte: der Ocean und die Atmosphäre, finden sich als Abschnitte: der Ocean und seine Erscheinungen, die Atmosphäre und ihre Erscheinungen. Als dritter Hauptabschnitt folgt: das Leben auf der Erde, welcher in die zwei Theile: das Pflanzen- und Thierleben der Erde und der Mensch zerfällt. Die Holzschnitte sind, wol der billigen Herstellung wegen, zumeist dieselben geblieben, doch die Karten sind bedeutend verbessert neu hergestellt worden. Überhaupt ist das ganze Werk in einer mustergiltigen Ausstattung herausgegeben und wird wie die erste Ausgabe in vollkommen gerechtfertigter Weise viele Freunde und Benutzer finden. C. R. R.

Der Schmetterlingszüchter. Lebens- und Entwicklungsweise unserer einheimischen Schmetterlinge, nebst einer Anleitung zur Schmetterlingszucht. Von **K. G. Lutz.** Mit 262 Abbildungen auf 15 Tafeln in feinem Farbendrucke und 106 Textillustrationen. 188 Seiten. Stuttgart, Süddeutsches Verlags-Institut. Preis elegant gebunden 5 M.

Unter den Schmetterlingsbüchern der neueren Zeit steht das vorliegende in erster Linie, denn nicht nur sind die Abbildungen sehr gelungen, frisch und naturgetreu in den Farben und zart in den Zeichnungen, sondern auch der Text ist vollständig erschöpfend, die Beschreibungen klar und deutlich. Vor allem aber ist es zu loben, dass der Verfasser, der eben ein Freund der Natur und ihrer Geschöpfe ist, nicht zu sinnlosem Tödten der Schmetterlinge auf-

fordert, sondern in der Einleitung die hochbeherzigenswerten Worte gebraucht: „Wer gegen Thiere grausam ist, kann kein guter Mensch sein. Wer wird auch seine Lieblinge tödten! Die Schmetterlinge existiren doch nicht blos zu unserem Vergnügen. Kennen lernen sollen wir sie, theilnehmen sollen wir an ihrem Leid, an ihren Freuden — auch das Thier freut sich. Darum fort mit dem Schmetterlingsnetz! fort mit dem Schmetterlingsfang! Wir treiben Schmetterlingszucht!“ Allerdings wird auf diese Weise die Anschauung am besten gefördert und das Herz der Jugend nicht verhärtet. Und muss, um eine Sammlung dieser schönen Thiere zu erhalten, dennoch auch der Tod in ihren Reihen seine Opfer suchen, so verrichte er sein vernichtendes, für den Sammler aber conservirendes Handwerk in der wenigst schmerzhaften Weise. Es streiten eben diesbezüglich zwei Naturen im Menschen, möge die menschlichere den Sieg davontragen. Entsprechend der Tendenz die Schmetterlingszucht vor dem Fange zu empfehlen, ist überall auf die Nahrungspflanzen der Raupen hingewiesen. Schade, dass nicht auch in den Abbildungen dieser Tendenz Rechnung getragen ist, und nicht die Nahrungspflanzen bei allen Raupen abgebildet erscheinen. Allen Lehrern sei dieses vorzügliche Buch bestens anempfohlen, welches außer durch den gediegenen Inhalt durch die splendide Ausstattung (sehr hübscher Einband) und billigen Preis sich auszeichnet. C. R. R.

Conrad Bode, Die Naturgeschichte in der Volksschule. Kritische Würdigung der Junge'schen Methode. Leipzig, Verlag von Siegismund & Volkening. 32 S. Preis 60 Pf.

In der periodischen Zeitschrift „Pädagogische Sammelmappe“ veröffentlicht der Verfasser eine Klarlegung der Principien der Junge'schen Methode und tritt in sehr gediegener und überzeugender Weise für dieselbe ein. Wir haben seinerzeit an dieser Stelle den „Dorfteich“ gewürdigt, die Vorzüge dieser Methode gebürend hervorgehoben und nur Bedenken geäußert, ob dieselbe auch in großen Städten, wo man die Kinder nicht so leicht zur unmittelbaren Anschauung der Natur und der Veränderungen in derselben bringen kann, praktisch durchführbar sein werde. Der Verfasser geht nun sehr energisch ins Zeug, führt alle Vorzüge der Methode gegenüber den alten Lehrweisen der Naturgeschichte an und kommt zu dem Resultate, dass diese Lehrmethode die beste, Gemüth und Verstand in gleicher Weise bildende sei, was wir gern unterschreiben. Das Schriftchen ist in folgende Abschnitte getheilt: 1. die allgemeine geschichtliche Bedeutung der Methode; 2. das Princip und seine Bedeutung; 3. die Durchführung des Principes; 4. die allgemeine Ausgestaltung der Methode, und 5. die Zukunft der Methode. — Die Vergleiche, welche er in den einzelnen Abschnitten mit den bisherigen Lehrweisen, insbesondere mit der Lübenschen anführt, sprechen für das Princip Junge's, und um die Zukunft darf den Verehrern desselben nicht bange sein, nachdem jetzt schon viele Lehrbücher nach den Lebensgemeinschaften abgefasst sind und das rein Systematische mehr und mehr in den Hintergrund tritt. Es wird wol noch manchen Kampf kosten, bis Junge allgemein als Reformator im naturhistorischen Unterrichte anerkannt und gewürdigt sein wird, aber der Verfasser hofft, dass auch dieser Zeitpunkt kommen wird. Er kann sich jedenfalls das Verdienst zuschreiben, das Seine zum Gelingen beigetragen zu haben. C. R. R.

Dr. Max Ebeling, Oberlehrer an der 4. Realschule in Berlin, Leitfaden der Chemie für Realschulen. Mit 225 Abbildungen. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. VIII und 157 S. Preis 2 M. 20 Pf.

In einer gedrängten Form sucht der Verfasser den Lehrstoff der Chemie darzustellen, um mit demselben in einem Jahre fertig zu werden. Es sind aus diesem Grunde manche Elemente ganz ausgelassen, andere nur kurz erwähnt, dagegen ist jenen eine ausführlichere Behandlung gewidmet, welche fürs praktische Leben eine größere Bedeutung haben. Die sonst gewöhnlich am Beginne der chemischen Leitfäden stehende Einleitung, welche gewisse chemische Begriffe zusammenstellt, ist hier an passenden Stellen eingefügt, was wir nur billigen können. In der Methode folgt der Verfasser den bewährtesten Fachmännern. Überall, wo es passt, sind die Mineralogie und auch die

Lagerungsverhältnisse der Erze berücksichtigt und ist den praktischen Verwendungen gebürende Aufmerksamkeit gewidmet. Mit einem Worte, das Werk ist als Schulbuch sehr gut angelegt und gewinnt außerdem durch eine splendide Ausstattung. Die vielen, anderen gediegenen Werken entnommenen Abbildungen unterstützen den klar geschriebenen Text in anschaulichster Weise.
C. R. R.

Dichter im deutschen Schulhause. Herausgegeben von Ziegler. Bielefeld 1892, Helmich (Anders). 382 S.

Stolz kann uns Lehrer erfüllen, wenn wir sehen, welche stattliche Zahl Poeten aus unserem Berufe hervorgegangen. Und es sind nicht einmal alle sangeskundigen unter den lebenden Lehrern, die ihr Scherflein zu dem im Titel genannten Buche beigesteuert. Das ist nicht der alte Küster aus Urgroßvaters Zeiten, ein ganz anderer Geist ist's, der aus diesen Blättern spricht. Und wie formgewandt ist die Sprache, wie meisterlich die Technik! Bald ernst, bald heiter — schalkhaft, sinnig und humoristisch, aber auch herbbitter klingen die Weisen der zumeist jugendlichen Dichterschar, die ihr Leid und ihre Freude, Liebe zur Heimat, Stolz auf die nationale Größe, Sehnsucht nach der Natur verkünden. Heute noch unbekannte, aber auch schon allerwärts genannte Sänger sind unter den 50, keiner, der nicht in eigenartiger Weise sänge, so dass es wahrlich schwer fiele, dem einen vor dem andern den Kranz zu reichen. Was eine echte Lehrerseele besonders erfreuen mag, das verschafft ein Blick auf die Biographie fast jedes einzelnen. Durch Nacht zum Licht! könnte man als Motto ihnen voranstellen. So möge denn das Büchlein seinen Einzug halten in unsere Seminare, in das Haus des Lehrers, selbst in dem abgelegensten Gebirgsdorfe. Das ist der Wunsch des Referenten. W.

Steiger, Die lyrische Poesie in der Schule. Bern 1893, Schmid, Franke & Comp. 233 S. Preis 2 M. 50 Pf.

Das Buch Steigers erläutert 46 lyrische Gedichte (darunter 8 Gedichte Hebels). Die weitaus größere Zahl ist in jedes Lesebuch aufgenommen. Die Erläuterung gibt die Biographie des Dichters, unter dem Titel „Vorbereitung" eine (mit Absicht etwas breit gehaltene) Einführung in die Situation, aus der das Gedicht entstanden ist, eine Gliederung des Inhalts, wobei sie den Gedankengang und den Mittelpunkt heraushebt, endlich Verwandtes und hie und da eine Aufgabe zur schriftlichen Lösung. Die Glocke ist besonders eingehend besprochen, der Vorgang des Glockengießens illustrirt und das Gedicht nach seinem Gange durch eine schematische Skizze recht lehrreich dargestellt. Fast noch wichtiger als die Erläuterung dünkt uns die Einleitung des Buches, die sich in populärer Weise über die Lyrik in ihrem Unterschied von der Epik, über die Technik derselben u. s. w. belehrend und klärend ausspricht. Da ist wirklich in der Schule Verwendbares geboten. W.

Fritsche-Hase, Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Ausgabe B für Bürger- und Mittelschulen. Halle 1892, Schroedel. 248 S. Preis 1 M. 50 Pf.

Bis zu einer gewissen Grenze hin kann sich auch die Bürger- und Mittelschule der Quellenlectüre im Geschichtsunterricht bedienen. Sie ist gezogen durch die zur Verfügung stehende Zeit und durch die Art der Quellen, d. h. ihre größere oder geringere Anschaulichkeit. Ein zu viel könnte wirklich mehr schaden als nützen. Schroedels Lesebuch dürfte das Rechte getroffen haben. Es sucht den Geschichtsunterricht außerdem dadurch zu beleben, dass es neben den Quellen im eigentlichen Sinne (stets in Übersetzung) auch Darstellungen aus der Feder eines neueren Schriftstellers oder Gedichte historischen Inhalts bringt. Das Büchlein sähe der Referent am liebsten, wenn auch nicht gerade als Schulbuch in jeder Schule, so doch als Lesebuch in jeder Schülerbibliothek des Deutschen Reiches. W.

Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. 4 Theile. 2. umgearbeitete Auflage. Berlin 1892, Nicolai (R. Stricker).

Die Repetitionsfragen Zurbonsens, die Lehrbücher Widmanns und Dahns sind bis jetzt die einzigen Bücher, die im Sinne Jägers mit dem geschichtlichen

Lehrstoff „operiren", ihn also nach neuen Gesichtspunkten abfragen, neue Ideenreihen bilden. Kein Wunder, dass Zurbonsens Fragen nach kurzer Frist schon eine 2. Auflage erlebten. Die Auflage ist eine verbesserte und umgearbeitete. Namentlich sind die vielen Druckfehler in den Zahlenangaben getilgt. Manches ließe sich noch verbessern. So konnten eine Anzahl zusammengehöriger Fragen auch äußerlich durch einen gemeinsamen Titel als Ganzes bezeichnet werden (z. B. 13—21 oder 26—30 im I. Theil). In der Frage I, 70 fehlt der Hinweis auf den zweiten attischen Seebund. Frage 76 sollte chronologisch geordnet sein. (Frage I, 102 Druckfehler, der sich in Frage III, 61 wiederholt.) Frage I, 108 fehlt der Hermes des Praxiteles, eines der wenigen auf uns gekommenen griechischen Originalwerke. I, 162 fehlen einige Zahlen. Der Raum auf Seite 22 ließe sich verwerten, z. B. die Einrichtung des griechischen Theaters, des griechischen Tempels u. ä. In Frage II, 54 ist Hermann von Salm nicht genannt, II, 54 wurde Albrecht abgesetzt? II, 75 Heinrich VI. ein Minnesänger? II, 114 sind Ruprecht und Ludwig der Bayer nicht Wittelsbacher? II, 136 ist die einzige Frage, die sich mit der Lage des mittelalterlichen Bauern beschäftigt. II, 149 Druckfehler. II, 290 fehlt „Wien". III, 54 ist der Unterschied zwischen Rubens und Rembrandt sehr ungenau gegeben. Maria Theresia ist kaum genannt. III, 156 ist die Frage mit Bezug auf Österreich unrichtig beantwortet, ebenso III, 207. III, 210 ist nicht in chronologischer Ordnung beantwortet und es fehlt — Sedan. III, 224 ist wieder einseitig preußisch beantwortet. Da der IV. Theil ausschließlich der brandenburgisch-preußischen Geschichte gewidmet ist, könnten im II. und III. Theil eine Anzahl Fragen aus der preußischen Geschichte durch Fragen aus der deutschen Territorialgeschichte, also z. B. Bayern betreffend, oder aus der österreichischen Geschichte ersetzt werden. Es könnten ja solche sein, die die preußische oder deutsche Geschichte berühren. Und nun zum Schluss: Möchte der Verfasser, der ja eine recht hübsche Literaturgeschichte geschrieben hat, nicht auch literaturgeschichtliche Repetitionsfragen zusammenstellen?

W.

Otto Richter, Brandenburg-Preußens Vorzeit. Hannover und Leipzig 1892, Ost. 252 S. Preis 3 M.

Auf Grund gediegener Hilfsschriften erzählt Otto Richter in lebendiger Weise die Geschichte der Mark Brandenburg bis zu ihrem Übergang an das Haus der Hohenzollern und die des Herzogthums Preußen bis zu dessen Vereinigung mit der Mark. Dort steht im Mittelpunkt Albrecht der Bär, hier der deutsche Orden zur Zeit seiner Blüte. Die Bilder sollen in erster Linie der Belebung des Geschichtsunterrichtes und der Privatlectüre der Schüler dienen. Anerkennenswert ist es, dass Richter die Culturverhältnisse eingehend schildert, so z. B. den Zustand der Wenden und Preußen vor dem Eindringen der Deutschen, die Art der Colonisation, das Leben in den Colonien, seien es nun Städte oder Dörfer, die Missionsthätigkeit der Cistercienser, die inneren Zustände des deutschen Ordens, das Leben der Ritter, insbesondere des Hochmeisters auf der Marienburg in Friedenszeiten u. dgl. W.

Evers, Brandenburgisch-preußische Geschichte bis auf die neueste Zeit. Berlin 1892, Winckelmann & Söhne. 623 S. Preis 7 M.

Evers legt das Schwergewicht auf die Darstellung der neueren preußischen Geschichte. Die sogenannte Vorgeschichte behandelt er kurz. Sein Buch, frisch geschrieben, dürfte sich bald einen Platz in den Schülerbibliotheken erobern; auch dem Lehrer kann die eingehend und doch übersichtlich und populär gehaltene Darstellung bei seinem Vortrag nützlich sein. Porträts, Schlachtenpläne und drei Karten, die Preußens territoriale Entwicklung recht klar veranschaulichen, schmücken das auch sonst gut ausgestattete Werk. Wie schon die eingeschalteten Schlachtenpläne verrathen, legt der Verfasser großen Wert darauf, nicht blos Ursache und Ergebnis eines Krieges eingehend zu besprechen, sondern auch den Verlauf jeder Schlacht bis in die verschiedenen Phasen hinein zu verfolgen. Auch urkundliches Material zieht er gern heran. Einzelne Armeebefehle, z. B. Siegesdepeschen u. s. w., sind mitgetheilt, ja auch Strophen von Gedichten, die die Kriegs- oder Siegesstimmung zum Ausdruck bringen,

sind in den Text verwoben. Die Culturverhältnisse (geistige, religiöse Entwicklung, materielle Cultur) sind gemeinsam mit denen Deutschlands, von denen sie sich füglich nicht leicht trennen ließen, als gesonderte Capitel behandelt, also z. B. „Literatur, Kunst und Wissenschaft, Religion, Kirche und Volksbildung in Deutschland und Preußen während der Regierung Friedrich Wilhelms III., während der Regierung Friedrich Wilhelms IV." u. s. w. Was an dem Buche, abgesehen von seinem frischen Ton, gefällt, ist, dass es über die Könige nicht die Männer aus dem Volke vergisst, die jenen als Rather im Frieden und im Streit zur Seite gestanden. Ausführliche Biographien (auch mit Porträts) erzählen von deren Schicksalen, und Aussprüche, Anekdoten charakterisiren sie nach ihrer Eigenart. Eine willkommene Beigabe ist endlich der Anhang. In lebensvollen Bildern treten uns einzelne Scenen, die sich in Berlin in fünf wichtigen Phasen seiner Entwicklung abgespielt, entgegen. So schildert z. B. das zweite Bild den Einzug brandenburgischer Truppen in Berlin zur Zeit Joachims I. (im Jahre 1533). W.

Polack, Das erste Geschichtsbuch. Mit 54 Abbildungen. Gera 1892, Hofmannn. Preis 75 Pf.

Ein erfahrener Schulmann stellt hier im Sinne der kaiserlichen Wünsche den Geschichtslehrstoff dar im Anschluss an die Heimatskunde und ausgehend von der Gegenwart, rückwärts schreitend zur Vergangenheit. Für eine pragmatische Behandlung ist dieser Weg (trotz einem Hermann Grimm) nicht der geeignete, der zum Ziele führt, wie die unternommenen Versuche zur Genüge es bereits dem bewiesen haben, der nicht von vornherein an das Misslingen eines solchen Planes glauben wollte. Anders stellt sich die Sache, wenn man den ersten Unterricht, die biographische Methode im Auge hat. Da ist eine solche Behandlung der Geschichte nicht geradewegs zu verwerfen, besonders wenn der Erzähler des Vergangenen an Denkmäler, Namen u. s. w., die in die Gegenwart hereinreichen, anzuknüpfen versteht oder anknüpfen kann. Denn letzteres ist in manchen Orten leichter möglich, an anderen schwerer, an gar vielen ganz unmöglich. Man denke nur an Dorfschulen! Abbildungen thun es nicht. Polack geht bei der Erzählung der preußischen Königsgeschichte zumeist, wenn auch nicht ausschließlich, von dem aus, was noch heute in Berlin an die Könige und deren Thaten erinnert. Dieser Theil verdient besonderes Lob. Der Jugend wird die preußische Geschichte so erzählt, greifbar entgegentreten. Die Stilisirung des Stoffes ist recht einfach und kindlich (bis auf die Einleitung, die zu Wilhelm II. hinüberleiten soll). Hie und da ist das Lob etwas überschwenglich, die Lichter sind zu grell aufgetragen. Gegenüber manchem gerade in jüngster Zeit erschienenen Leitfaden der Geschichte lässt Polacks Büchlein wenigstens Tadel erkennen, wenn es ihn auch nur flüchtig streift; einige andere Leitfäden glauben erst dann patriotisch zu sein, wenn sie das Weihrauchfass recht tüchtig schwingen. Dir. Dr. Junge hat in seinem Büchlein „Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892" (Berlin, Vahlen) mit lobenswertem Freimuth die Stelle bezeichnet, wo das geschehen wird und — schon geschehen ist. W.

Hübner-Juraschek, Geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde. Ausgabe 1892, Frankfurt, Keller.

Hübners Tafeln, bereits 91 mal aufgelegt, sind zu bekannt, als dass sie noch einer eingehenden Besprechung im „Pædagogium" bedürften. Erwähnt sei blos, dass die Ausgabe 1892 in einem handlichen Taschenformat erschienen ist, das den Gebrauch dieses Nachschlagewerkes, weil größere, für jedermann leicht lesbare Lettern für den Druck verwendet und einige andere typographische Neuerungen zum Zwecke einer größeren Übersichtlichkeit eingeführt wurden, ganz bedeutend erleichtert. Möchten doch die Herren Verfasser der geographischen Leitfäden neben den Büchern, die ihnen als „Quellen" dienen, auch diesen Tabellen endlich ein wenig mehr Aufmerksamkeit schenken. So sonderbar gerade dieser Wunsch klingen mag, man kann es uns glauben, er ist nicht ohne Grund gestellt. —r.

Tromnau, Schulgeographie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. II. Theil. Oberstufe. Halle 1892, Schroedel. Preis 1 M. 40 Pf.

Tromnau's Schulgeographie für die Oberstufe ist ein sorgsam gearbeitetes Büchlein, das den Lehrstoff nicht mechanisch behandelt. Es berücksichtigt Ursache und Wirkung und gliedert den Stoff nach geographischen Individualitäten (siehe z. B. die Darstellung des Deutschen Reiches). Was uns besonders gefallen, sind die steten Hinweise auf die Deutschen und ihre Lage in den außerdeutschen Ländern, ferner die Vergleichungen des Areals außerdeutscher Länder mit dem deutscher Provinzen oder des Deutschen Reiches. Wie anschaulich wird dadurch die Größe z. B. Islands, wenn es (S. 125) heißt: so groß als Bayern, Württemberg und Hessen zusammengenommen. Der vergleichenden Betrachtung wird überhaupt in Tromnau's Buche ein großer Spielraum gewährt. Ihr dienen ja auch die zahlreichen Übersichtstafeln und Skizzen.
W.

Carl Führer, Lehrer in Herisau, Praktische Kopf- und Zifferrechnungsaufgaben für Fortbildungsschulen. 2 Hefte je 50 S. 40 Pf. St. Gallen, Hasselbrink.

Der erste Theil enthält die Wiederholung des Rechnens mit ganzen Zahlen, Decimal- und gemeinen Brüchen, der zweite Theil die einfacheren der bürgerlichen Rechnungsarten nebst Flächen- und Raumberechnung. Der Verfasser ließ sich dabei von dem richtigen Grundsatz leiten, dass für gewerbliche Fortbildungsschulen nur ganz einfache Aufgaben zweckmäßig sind, weil von deren Schülern alles einigermaßen theoretisch verwickelte entweder gar nicht aufgenommen oder zum mindesten nicht behalten wird. Ebenso richtig ist der aufgestellte Grundsatz, das Kopfrechnen zumeist an gemeinen, das schriftliche Rechnen an Decimalbrüchen zu üben. Wer an derlei Schulen unterrichtet hat, weiß, dass das Interesse der Schüler eine ihrem Berufsleben entnommene Einkleidung der Aufgaben erheischt, diese lässt sich aber nicht mit wünschenswerter Raschheit während der Unterrichtsstunde dem Gedächtnisse entnehmen. Da aber der Verfasser in richtiger Würdigung des Bedarfes mit Mühe und Sorgfalt auf eine handwerksmäßige Einkleidung seiner Aufgaben bedacht war, so müssen wir seine Arbeit als eine dankenswerte bezeichnen und sie für die genannte Stufe auf das beste empfehlen. H. E.

K. H. L. Magnus, Seminar-Lehrer zu Wunstorf, Rechenaufgaben über Arbeiter-Versicherungsgesetze. Hannover, Carl Meyer. 24 S. 20 Pf.

Der Verfasser, schon längst vortheilhaft bekannt als Herausgeber der Rechenbücher von Heuer und anderer Lehrbehelfe, hat durch die moderne Gesetzgebung in socialer Richtung ein neues Feld der Thätigkeit gefunden. Wie schon früher der Österreicher Kopetzky, so fand dann Magnus sich veranlasst, die Paragraphe des Krankencassen-, Unfallsversicherungs- und Altersversorgungs-Gesetzes, natürlich jeder das seiner Heimat, durch Beispiele zu erläutern. Der Verfasser nennt seine Arbeit ein Ergänzungsheft zu den Rechenbüchern der Volks-, Mittel- und Fortbildungsschulen, und zwar mit Recht, denn wenn man schon vom Rechenunterrichte materielle Bildung verlangt, so ist gewiss das Versicherungswesen, welches ja in seiner höheren Entwicklung unter dem Titel der politischen Arithmetik vorkommt, zunächst geeignet, in den Kreis der Betrachtung gezogen zu werden. Der Verfasser behandelt seinen Stoff in Fragen und Antworten, an welche sich verschiedene Rechnungsaufgaben knüpfen. Die Antworten sind natürlich den bezüglichen Gesetzen unter Anführung der Paragraphe entnommen; an manchen Stellen schien uns wol eine größere Ausführlichkeit wünschenswert, welche ohne Zweifel mit Rücksicht auf den Kostenpunkt unterblieb. Immerhin müssen wir das Vorliegende als einen höchst dankenswerten Anfang bezeichnen, um die Wolthat der socialen Gesetze dem Verständnisse der großen Menge näher zu bringen. H. E.

A. Patuschka, Lehrer in Schmölln, 175 social-politische Rechenaufgaben über Kranken-, Unfalls- und Altersversicherung. Gotha, Behrend. 40 S. 50 Pf.

Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und mit Zuhilfenahme größerer Werke statistischen Inhalts gelingt es dem Verfasser, ein ebenso umfangreiches, als in den Einzelheiten gut ausgeführtes Bild des Versicherungswesens zu entwerfen. Er verkennt auch nicht die Nothwendigkeit, mit dieser wolthätigen Seite der Gesetzgebung die Schüler schon in der Volksschule vertraut zu machen. Seine Erklärungen sind recht klar und fasslich, die durchzuführenden Rechnungen hinreichend einfach, so dass das Vorliegende als ein empfehlenswerter Lehrbehelf bezeichnet werden muss. H. E.

F. Seele, Lehrer in Berlin, Aufgabensammlung für das Rechnen in Fortbildungsschulen. Berlin, Cronbach. 116 S. 75 Pf.

Im Vorworte wird bemerkt, dass das vorliegende Buch ein Auszug aus des Verfassers „populärem Rechenbuche" sei. Der Inhalt umfasst nebst der Wiederholung des Rechnens mit gemeinen und Decimalbrüchen: die bürgerlichen Rechnungsarten, Inhaltsberechnungen, Quadrat- und Cubikwurzel und sogenannte algebraische Aufgaben. Zu bemängeln finden wir die Angabe über die Berechnung des Inhaltes eines Fasses, weil dieselbe nur dann richtig sein würde, wenn der Spund- und der Bodendurchmesser einander gleich wären, was doch bekanntlich gar nie stattfindet. Es gibt eine praktisch hinreichend genaue Formel, welche gestattet, den Inhalt des Fasses als einen Cylinder zu berechnen, dessen Durchmesser dem arithmetischen Mittel von zwei Spund- und einem Bodendurchmesser gleichkommt. Im übrigen erscheint der vorliegende Lehrbehelf für Fortbildungsschulen recht brauchbar und verdient insbesondere wegen seiner großen Reichhaltigkeit beste Empfehlung. H. E.

K. Schiele, Oberlehrer in Augsburg, Praktische Aufgaben für die einfache Buchführung für Fortbildungsschulen. 6. Auflage. Augsburg, Schmid. 108 S. 1 M.

Als Inhalt finden wir die Geschäftsvorfälle eines Schreiner-, Spengler- und Glaser-Geschäftes auf je zwei Monate, eines Seilergeschäftes auf vier Monate und eines Buchbinder- und Posamentier-Geschäftes auf je sechs Monate; es folgen Erklärungen und Bemerkungen über die Führung der Bücher, dann über den Wechselverkehr und Erläuterungen von Kunstausdrücken der Gewerbe. Es ist nicht zu verkennen, dass die Erlernung der Buchführung eine größere Ausdehnung der Buchführungsbeispiele erforderlich machen. Wir halten daher das vorliegende Buch nicht nur für einen brauchbaren, sondern auch für einen höchst erwünschten Lehrbehelf dieses Unterrichtszweiges, welche Ansicht ja auch durch die ansehnliche Anzahl der Neuauflagen hinreichend bestätigt wird.
H. E.

Neu erschienene Bücher.

Prof. R. Heidrich, Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Classen. Berlin, Heines Verlag. 248 S. 3 M.

Prof. Dr. Felix Stoerk, Der staatsbürgerliche Unterricht. Rede, gehalten a. d. Universität Greifswald. Freiburg in Br. und Leipzig, Mohr. 32 S. 1 M.

Clemens Nohl, Wider die Uhlig'sche Schrift: Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag. 90 S. 1 M. 50 Pf.

C. Hentze, Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odyssee. III. Bändchen. Leipzig, B. G. Teubner. 111 S. geb. 80 Pf.

Carl Haupt, Livius-Commentar. Leipzig, B. G. Teubner. 82 S. cart. 40 Pf.

Ernst Schäfer, Nepos-Vocabular. Leipzig, B. G. Teubner. 40 S. cart. 40 Pf.

Wilh. Bartholomäus, Der schriftliche Verkehr des Lehrers mit seinen Vorgesetzten. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung. 159 S. geb. 1 M. 75 Pf.

Dr. M. Jahn, Hannchen und die Küchlein von Eberhard. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Richard Richter. 60 Pf.

Emanuel Reinelt, Deutsches Lesebuch für österr. Mädchen-Bürgerschulen. 3 Bände. Wien und Prag, F. Tempski. Zusammen 5 Kronen 50 Heller.

J. G. Rothaug, Lehrbuch der Geographie für Bürgerschulen. Wien und Prag, F. Tempsky. 1. Stufe, 108 S., 60 Kreuzer. 2. Stufe, 124 S., 1 Krone 40 Heller.

Franz Jaeger, Lehrgang der Steilschrift. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. Wien, Manz'sche k. u. k. Hof-Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

F. Peltz, Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Breslau, Franz Goerlich. 43 S. 60 Pf.

A. Sattler, Schulinspector, Leitfaden der Geometrie. Für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen etc. in drei Stufen. Zweite und dritte Stufe. 3. Aufl. Mit 225 Figuren und einer Aufgabensammlung. Braunschweig 1893, Appelhans & Pfennigstorff. 136 S. 60 Pf.

Otto Janke, Die Hygiene der Knaben-Handarbeit. Beiträge zur gesundheitsgemäßen Ausgestaltung des Handarbeits-Unterrichts für Knaben. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss. 105 S. 1 M. 80 Pf.

Pokorny's Naturgeschichte für Bürgerschulen in drei Stufen. Bearbeitet von Josef Gugler. Dritte Stufe. Mit 129 Abbildungen. 9. gekürzte Auflage. Prag und Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag. 148 S. 80 Kreuzer.

Rector Rudolf Dietlein, Illustrirte Fibel mit farbigen Bildern für Schule und Haus. Esslingen bei Stuttgart, Druck und Verlag von J. F. Schreiber. 80 S. geb. 1 M.

E. von Schenkendorff und **Dr. med. F. A. Schmidt**, Über Jugend- und Volksspiele, Jahrbuch des Centralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. II. Jahrgang. Hannover-Linden, Verlag von Manz & Lange. 193 S.

L. F. Göbelbecker, Lernlust, eine Comeniusfibel. Mit 44 Originalillustrationen von H. Leutemann. Carlsruhe, Verlag von O. Nemnich. 84 S. geb. 50 Pf.

Dr. John Koch, Praktisches Elementarbuch zur Erlernung der englischen Sprache. Berlin, Emil Goldschmidt. 168 S. cart. 1 M. 80 Pf.

J. Schmarje und **E. H. Barnstorff**, Englisches Lesebuch. Flensburg, Aug. Westphalen. 358 S. 2 M. 40 Pf.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Stellung der Lehrer zu ihrer Fachwissenschaft.

Von ***Otto Fiedler****-Hirschberg i. Schl.*

Nachfolgende Erörterungen lösen keine akademische Preisfrage, sondern behandeln einen Gegenstand von weitreichender praktischer Bedeutung. Welche Stellung zur Wissenschaft der Pädagogik muss der Lehrer einnehmen, der berufen ist, unter den bestehenden Schuleinrichtungen die Jugend zu bilden?

Das Verhältnis des Lehrers zu seiner Fachwissenschaft ist nicht ganz so, wie etwa das des Mathematikers zur Mathematik oder des Astronomen zur Astronomie. Es gleicht mehr dem des Richters zur Rechtswissenschaft; denn wie dieser, übt auch der Lehrer seine Thätigkeit im Auftrage des Staates aus und hat sie so auszuüben, wie der Staat es vorschreibt. Lehrer und Richter sind nicht freie Diener ihrer Wissenschaft. Der Staat bestimmt die Anwendung der Resultate pädagogischer Forschung nach Maßgabe des Zweckes, den zu erreichen ihm gerade nothwendig erscheint, und der Lehrer wird mit der Ausführung dieser Bestimmungen betraut. Unterrichtszeit und Unterrichtsziel, im allgemeinen sowol wie im besonderen der einzelnen Unterrichtsfächer, findet er in grundlegenden Bestimmungen vorgeschrieben. Dazu erlassen die einzelnen Zweige der Unterrichtsverwaltung noch Ausführungsanweisungen. In all diesen Gesetzen und Verordnungen steckt eine Summe pädagogischer Ideen, mit denen der Lehrer praktisch sich nicht mehr auseinander zu setzen hat. Inwieweit aber eine theoretische Beschäftigung mit diesen Fragen wünschenswert, ja sogar nothwendig ist, wird sich weiterhin von selbst ergeben.

In seiner eigentlichen Berufsthätigkeit ist der Lehrer ausführender Beamter. Dazu wird er vom Staate vorbereitet, und zwar geschieht diese Vorbereitung durch Einführung in seine Fachwissenschaft, die Pädagogik. Mit dieser Stellung des Lehrers als ausführenden Beamten ist es nun eine eigenthümliche Sache. Vergleichen wir seine Thätigkeit mit der mancher andern ausführenden Beamten, so finden wir wesentlich Unterschiedliches. Der Postbeamte handelt nach seiner Instruction, der Zollbeamte befragt den Tarif, und der Eisenbahn-

beamte richtet sich nach dem Reglement. Ihre ausführlichen Dienstvorschriften lassen keinen vorauszuberechnenden Einzelfall der Praxis außer acht. In der Berufsthätigkeit der Lehrer ist das anders. Hier findet eine Einwirkung auf lebendige Wesen statt, deren jedes eine Einzelerscheinung ist mit selbstständigem Willen und nur ihm eignenden Eigenthümlichkeiten. Jedes Kind ist gewissermaßen eine neue Welt, und vollkommen unberechenbar sind die Verhältnisse, mit denen ein Lehrer es zu thun haben kann. Bei solcher Verschiedenheit nun, unter solch wechselnden Erscheinungen soll den Bestimmungen des Staates über Jugendbildung nachgekommen werden. Es liegt auf der Hand, dass das Studium von Instructionen, der ausführlichste Erlass von Vorschriften den Lehrer nimmermehr in Stand setzen kann, das vollkommen zu leisten, was von ihm verlangt wird. Des Lehrers Thätigkeit ist eben keine subalterne, und obwohl Beamter, passt er doch nicht in die Rangordnung anderer Beamtenclassen, weil seine Arbeit eine ganz eigenartige ist. Äußerlich können wir wol eine Gleichstellung mit den Subalternbeamten erstreben, im innern Dienstverhältnis darf sie nicht Platz greifen, wenn die Jugendbildung in der Schule nicht schwer geschädigt werden soll.

Ursprünglich hat man sich die Thätigkeit eines Lehrers freilich nicht anders gedacht, als dass sie eine bloße Mittheilung von Wissensstoff sei und eine Nöthigung, diesen Stoff durch das Gedächtnis dem Geiste einzuverleiben. Der Wert des Schulunterrichts wurde damals im Wissen gesehen, nicht im Können. Dem bloßen Wissen wurde die Kraft zugeschrieben, den Menschen zu veredeln und sein Geistesleben auf eine höhere Stufe zu stellen. Ein Stoffgebiet sollte in möglichster Vollständigkeit zur Aneignung gelangen. Weniger aus dem Wesen der Kindesseele heraus wurde das Was des Unterrichts bestimmt, als aus den Forderungen, welche Kirche und bürgerliche Gesellschaft an ihre Glieder richteten. Wenn es auch nicht ausgesprochen wurde, so verlangte man damit, dass der kindliche Geist sich einem bestimmten Wissensgebiete anpasse, von dessen Beherrschung man sich einen greifbaren Nutzen versprach und nicht, wie es doch naturgemäß ist, dass der Unterrichtsstoff auf die seelische Verfassung des Kindes Rücksicht nehme.

Die Maßnahmen, den Unterrichtsstoff dem Geiste des Schülers zu eigen zu machen, gründeten sich ebenfalls nicht auf eine rationelle Kenntnis der Kindesnatur. Durch die Praxis hatte sich eine Menge Handgriffe herausgebildet, die von Geschlecht zu Geschlecht erbte. Viele derselben ruhten gewiss auf tiefgründiger Beobachtung. Das

Genie trifft überall instinctiv das Richtige. Ebenso häufig wird aber auch Halbwahres oder gar Falsches in die Methodik übergegangen sein, das nicht leicht als solches erkannt werden konnte, weil einerseits die Wissenschaft der Psychologie noch tief in den Windeln lag, andererseits ihre bereits feststehenden Resultate noch keine allgemeine Anwendung auf die Schulpraxis gefunden hatten. Mögen auch einzelne hervorragende Pädagogen hierin eine Ausnahme gemacht haben, die große Mehrzahl der Lehrer — und davon ist hier nur die Rede — war handwerksmäßig auf ihren Beruf vorbereitet worden und übte ihn auch handwerksmäßig aus. Es liegt mir natürlich fern, ihnen Begeisterung für ihre Thätigkeit abzusprechen und ein ideales Streben nach Vervollkommnung bei ihnen zu verneinen. Handwerksmäßig bedeutet hier nicht gleichgiltig, interesselos, sondern will sagen: das speciell Technische der Lehrerthätigkeit fand nicht seine Zurückführung auf die wissenschaftliche Grundlage. Es trat eben als Handgriff auf, bei dessen Anwendung die Frage überflüssig ist: „Warum wird es so gemacht?“ Für die Zweckmäßigkeit des Handgriffes bürgte die Autorität eines angesehenen Pädagogen. Autoritätsglaube wohnt aber nie mit kritischen Eigenschaften zusammen. Wo er ausschließlich herrscht, ist aus den ausgefahrenen Geleisen nicht herauszukommen. Der Zweifel ist noch stets die Mutter des Fortschritts gewesen. Selbst bis in die Gegenwart hinein wirft diese Auffassung vom Verhältnis des Lehrers zu seiner Fachwissenschaft ihre Schatten. Wir haben noch Schulkunden, die kaum etwas anderes sind, als unwissenschaftliche Anweisungen zu unterrichten, verbunden mit Lehrprobensammlungen. Was von den pädagogischen Hilfswissenschaften, wie Psychologie, Physiologie, Ethik in ihnen Platz gefunden hat, sind mehr oder minder fragwürdige Bruchstücke, die den verschiedensten Autoren entstammen. Ein einheitliches System fehlt ihnen. Dazu wird selten die Brücke von der Theorie zur Praxis geschlagen. Die theoretischen Erörterungen stehen für sich, und der Teil, welcher von der praktischen Pädagogik handelt, ist eben eine Instruction, ein Reglement, eine Ausführungsanweisung, oder wie man es sonst nennen will. Trotz seiner Dickleibigkeit wird er nie umfassend, nie durchgreifend sein, weil das bei den nie vorauszusehenden Angelegenheiten, die er regeln will, und zwar bis ins Kleinste, eine absolute Unmöglichkeit ist. Von dem stark scholastischen Beigeschmack mancher noch heute im Gebrauch befindlichen pädagogischen Lehrbücher will ich erst gar nicht reden. Auf demselben unfruchtbaren Grunde, dem derartige Schulkunden entstammen, wachsen auch viele Leitfäden, methodische

Anweisungen, Entwürfe zu Lehrproben und Lehrprobensammlungen. Statt die Selbstthätigkeit des Lehrers zu wecken, ihn zur Selbstforschung anzuregen, verleiten sie zu bequemer, gedankenloser Nachtreterei und vernichten das Wertvollste im Unterricht: die Persönlichkeit des Lehrers. Nur so ist es denkbar, dass noch ein gelehrter dogmatischer, spitzfindiger Katechismusunterricht getrieben wird, dass man den Volksschüler noch mit grammatischer Gelehrsamkeit und auf einer Stufe mit Aufsatzübungen quält, wo sein Sprachschatz noch viel zu klein und die Fähigkeit, seelische Vorgänge durch die Sprache klar auszudrücken, noch gar zu wenig entwickelt ist. Erst die letzten Jahre haben uns Vereinfachungen im Rechenunterricht gebracht, während früher nur auf eine gewisse Vollständigkeit des Stoffes in diesem Unterrichtsgegenstande gesehen wurde, und Junge mit seiner Schrift „der Dorfteich“, welche auf klare Einsicht in das Wesen der Lebensgemeinschaften der Naturobjecte und psychologischen Tiefblick sich gründet, ist in der That eine „junge“ Erscheinung.

Was auf dem Felde der Pädagogik heutzutage geleistet wird, ist wesentlich kritisch. Gestützt auf die Forschungen der Psychologie, die immer allgemeinere Verbreitung finden, beginnt man, sich mit den bisher giltigen Überlieferungen auseinanderzusetzen. Vieles schon immer Geübte erweist sich auch bei genauer wissenschaftlicher Prüfung als richtig. Anderes besteht diese Probe nicht und muss vollständig fallen gelassen oder abgeändert werden. Die Herrschaft des bloßen Handgriffes aber ist vorüber. Die Kenntnis des Verfahrens genügt für den Lehrer nicht mehr, es muss die Einsicht in das Verfahren dazukommen. Denn bei der unendlich vielseitigen Thätigkeit, welche das Geschäft der Menschenbildung ausmacht, kann der Lehrer sich keineswegs mit einer nur einigermaßen genügenden Anzahl von Recepten und Vorschriften versehen, und an einem lebendigen Organismus verliert der mechanische Handgriff überhaupt leicht seine Kraft. Die Schule ist eben im Laufe der Zeit eine andere geworden. Außer Übermittelung einer bestimmten Menge von Wissensstoff verlangt man von ihr vor allem naturgemäße Förderung der Entwickelung des Menschen. Es ist das große Verdienst Pestalozzi's, dieses Bildungsprincip aufgestellt zu haben: „Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes, als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwickelung Handbietung zu thun.“ Damit setzt er den Zweck der Bildung in den Menschen selbst und überholt so alle seine Vorgänger, welche durchweg in planer Nützlichkeit den Zweck erzieherischer Thätigkeit sahen. Ein höheres Princip als das Pestalozzi's

ist nicht zu denken, weil es das einzig naturgemäße ist. Förderung der Entwickelung des Menschen, Kraftbildung wird es lauten für alle Zeit. Freilich findet eine Entwickelung des Menschen auch ohne Einwirkung der Schule statt; aber sie ist dann dem bloßen Zufall anheimgegeben. Planmäßige Förderung der Entwickelung ist ungleich wertvoller. Diese aber darf sich unmöglich auf bloße Erfahrungsthatsachen gründen und auf ein dunkles Gefühl für das gerade Passende. Ihre sichere Grundlage findet sie nur in durchgreifender Kenntnis der menschlichen Seele und ihrer Lebensäußerungen. Verharrt die Lehrerbildung auf der Mittheilung des Handgriffes, zeigt sie blos, wie etwas gemacht wird und nicht auch überall warum, dann stimmt sie nicht mit den Forderungen überein, welche an die Thätigkeit eines Jugendbildners gestellt werden, und dieser Zwiespalt wird in der Praxis zur Lehrerbildungsfrage. Es ist also keineswegs Hochmuth der Lehrer, wenn sie eine Umgestaltung ihrer Ausbildung verlangen, nicht die Hoffnung, eine bessere sociale Stellung dadurch zu erringen, sondern lediglich die Empfindung des Nichtübereinstimmens der Berufsbildung mit der geforderten Berufsthätigkeit, und diese Forderung einer zeitgemäßen Umformung der Berufsbildung wurzelt in einem Idealismus über den sich zu freuen man alle Ursache haben sollte. Man glaube doch ja nicht, dass eine tiefere wissenschaftliche Bildung, vor allem in Psychologie und Ethik, den Lehrer seiner eigentlichen Aufgabe entfremden und ihn zu einem grübelnden, unfruchtbaren Gelehrten machen würde. Das Gespenst des Dorfphilosophen, der in den Schulstunden seufzend der schweren Arbeit der Jugendbildung nachgeht und sich insgeheim schon auf die übrige Zeit des Tages freut, wo er in dicken Folianten „Jagd auf Motten“ machen wird, schreckt einsichtsvolle Männer nicht mehr. Je scharfsichtiger der Lehrer für seinen Beruf gemacht wird, desto mehr Interesse wird er an ihm haben. Von der Tretmühle ewig gleicher, einförmiger Arbeit spricht nur der, der im Handgriffe seine Kraft erschöpft. Wer gründlich in das Studium der Menschennatur eingeführt ist und durch dasselbe den Schlüssel zur Kindesseele besitzt, findet immer Neues und Interessantes. Die Natur ist nirgends einförmig. Ihr Farben- und Gestaltenreichthum zeigt sich nicht nur in der malerischen Bergwelt, sondern auch auf der scheinbar öden Heide, hier freilich nur dem Auge, das sehen gelernt hat. Sehend in der Welt des Geistes aber werden wir durch möglichst gründliches theoretisches Studium der Psychologie und durch sorgfältiges Beobachten eigener und fremder Seelenregungen. Wieso das aber einen Pädagogen von seiner mühsamen Kleinarbeit abziehen

soll, begreife ich nicht. Eher meine ich, nun müsste er erst eine rechte Freude an seiner praktischen Thätigkeit gewinnen. Soll dann aber noch etwas Vorbeugendes geschehen, so weise man doch den angehenden Lehrer darauf hin, dass Wissenschaft ohne Anwendung auf das Leben todt ist. Soviel gesunder Sinn wird gewiss in einem jungen Manne stecken, dass er das einsieht, und dann muss ja die Unterweisung, welche er in Vorbereitung auf sein Amt empfängt, sowieso Theorie und Praxis auf das engste verbinden. Denn man verstehe mich nur nicht falsch. Ich rede keinen einseitigen theoretischen Studien das Wort. Die praktische Übung soll vollkommen und recht ausgiebig zu ihrem Rechte gelangen; aber Geist, Seele kann sie nur durch erstere empfangen. Pädagogik ist kein Handwerk, sondern eine Wissenschaft und ihre Ausübung: Kunst. Dem Lehrer als ausführendem Organ darf man darum ihre Geheimnisse nicht vorenthalten und ihn nicht blos auf den Handgriff verweisen. Es ist auch wirklich nicht gefährlich, wenn der Lehrer rechten Einblick in das System der Erziehung und klaren Überblick über die zu treffenden Maßnahmen zur Förderung der Jugendbildung besitzt. Er wird dadurch kein Krittler und Nörgler werden, der an jeder Verfügung der vorgesetzten Behörden mäkelt. Im Gegentheil. Die Starrköpfigsten und Unfehlbaren sind die, welche auf eine bestimmte Formel geaicht sind. Der Einsichtigste und Weitblickendste ist immer der Duldsamste. Und gestehen wir's nur: ein wenig mehr Toleranz in Fragen der Jugendbildung thut uns noth. Ein so exactes Studium wie Mathematik ist das Studium der Menschenseele ja doch nicht. Jeder beobachtet ein wenig anders als die andern; aber System muss in der Pädagogik eines jeden liegen. Sie darf keine Musterkarte aller möglichen Anschauungen sein.

Pädagogik ist angewandte Psychologie oder besser Menschenkunde; denn die Kenntnis des Leibes und seiner Lebensäußerungen ist für den Lehrer ebenso nothwendig, wie Einsicht in die seelische Thätigkeit. Jeder Lehrer muss diese Anwendung erlangter Menschenkunde selbstthätig für sich schaffen. Die Schüler sind nicht alle gleich zu behandeln, sondern als Individualitäten, die sie sind, individuell. Jeder Mensch hat seinen ihm eigenthümlichen Seeleninhalt, der zu dem, was neu an ihn herangebracht wird, sich auch ebenso eigenthümlich verhält, was wieder naturgemäß einen besonderen Handgriff nöthig macht, wenn der Lehrer die Verbindung des Neuen mit dem bereits Vorhandenen fördern oder — manchmal — gar erst möglich machen will. Der rechte Handgriff ergibt sich aus klarer Erkenntnis der Sachlage

von selbst, womit jedoch keineswegs gesagt sein soll, dass eine Gewöhnung in ihm etwas zu Verachtendes wäre. Eine gewisse Routine muss der Lehrer haben, und erwirbt er sich durch längere Praxis auch. Aber — und darauf kommt es an — er darf in der Routine nicht verknöchern, sondern muss jederzeit die Verbindung mit der begründenden Wissenschaft herstellen können, die wieder ihre Kritik in den aus unmittelbarer Beobachtung sich ergebenden Thatsachen findet.

Es ist ein hohes Ziel, das der Lehrerbildung gesteckt ist, die durchaus nicht mit den staatlich angeordneten Prüfungen abschließt. In der Natur der Sache liegt es vielmehr, dass die Sorge um eine möglichst vollkommene Fachbildung den Lehrer während seiner ganzen Amtsthätigkeit nicht verlassen darf. Die Welt der Erscheinungen ist immer neu und fordert für sich stetige Aufmerksamkeit und klares Verständnis. Immer sei der Lehrer daher auch ein Lerner, und wenn er der Fachschule entwachsen ist, sorge er auf andere Weise für seine theoretische Fortbildung. Die Mittel dazu findet er in der Lehrerpresse, in der Lehrerbibliothek und in den Lehrerversammlungen. Freilich werden diese Einrichtungen auch immer auf der Höhe der Zeit zu erhalten sein. Und da sind es vor allem die Lehrerbibliotheken, die noch einen gewaltigen Schritt nach vorwärts zu thun haben. Es ist viel Geringfügiges und viel specielle Kleinarbeit in ihnen aufgespeichert. Eine Unzahl methodischer Anweisungen besetzt den Platz, und die Könige der Wissenschaft finden erst Eingang, wenn das Grab sich über ihrer irdischen Hülle geschlossen hat. Nein, die Lehrerbibliotheken müssen stets ein Spiegelbild des gegenwärtigen Standes unserer Wissenschaft sein, indem sie die grundlegenden Werke bedeutender Forscher enthalten und nicht nur ihre Ausmünzung durch mehr oder weniger dazu berufene Geister vierten oder fünften Ranges. Bis zu den Quellen seiner Wissenschaft muss der Lehrer steigen. Darbietungen aus zweiter und dritter Hand dürfen ihn nicht befriedigen. Wasser hintereinander in viele Schläuche gefasst, wird schal. Am frischesten schmeckt es, am erquickendsten ist es da, wo es der Mutter Erde entquillt. Lehre uns dieses Bild das rechte Verhältnis zur Pädagogik gewinnen! Außerhalb des Entwickelungsganges dieser Wissenschaft stellen wir uns auf diesem Standpunkte nicht; vielmehr weist der ganze Verlauf der Fortbildung der Pädagogik uns geradeswegs auf dieses Ziel hin. Und wann wird es erreicht sein? Ich glaube in allernächster Zukunft noch nicht. Das hängt doch noch von ganz andern, viel mächtiger wirkenden Factoren ab, als von der Einsicht und dem Wollen der Lehrer. Was wir aber in den engen

Grenzen, die uns als Diener des Staates gezogen sind, für die Herbeiführung eines zeitgemäßen Verhältnisses zwischen Lehrer und Pädagogik wirken können, müssen wir auch mit allen Kräften thun. Die Arbeit wird nicht ganz umsonst sein. Lassen wir nur erst die Erkenntnis allgemein platzgreifen, dass der Lehrer keineswegs ein bloßer Handwerker ist, sondern der praktisch sich bethätigende Diener einer Wissenschaft, und es wird die Frage der Fachaufsicht sehr schnell ihre Erledigung gefunden haben, und kein Lehrer wird mehr seine Befähigung zur Übernahme höherer Stellen durch besondere Prüfungen nachweisen müssen, wie das in andern Beamtenclassen — auch solchen, die unter gleichen Verhältnissen wie wir arbeiten — schon immer der Fall gewesen ist.

Das Rechnen im ersten Schuljahr.

Von Rector *L. Hohmann-Berlin.*

Für eine auf psychologische Gesetze gegründete, den Lehrstoff in angemessener Weise berücksichtigende Methode ist sehr viel geschehen. All die Meister auf unserem Gebiete, denen wir die Durchführung der rationellen Rechenmethode verdanken, wandten der Elementarstufe ihre besondere Aufmerksamkeit zu; alle waren bestrebt, den Stoff in eine Reihe organisch zusammenhängender Übungen zu zerlegen und ihn in bildendster Weise an die Schüler zu bringen.

Seitdem Grube dem Princip der individuellen oder monographischen Behandlung der Zahlen eine lebensvolle Ausgestaltung verliehen hat, stehen sich auf dem Gebiete des elementaren Rechnens besonders zwei Richtungen gegenüber: die eine lässt auf der unteren Stufe, etwa im Zahlenraum von 1—20, die Einzelbetrachtung der Zahlen gelten, die andere folgt auch hier dem Grundsatze der Verbindung der entgegengesetzten Rechnungsarten oder behandelt auch diese getrennt. Beide Richtungen haben namhafte Vertreter und sind, soweit sie sich auf die Anschauung gründen, trotz gegenseitiger Befehdung, beide berechtigt. Für den Zahlenraum von 1—10, aber nur für diesen, erweist sich die monographische Behandlung der Zahlen als durchaus praktisch und zweckentsprechend.

Die nächste zu entscheidende Frage ist die nach den Veranschaulichungsmitteln. Am meisten entspricht allen Anforderungen die russische Rechenmaschine mit Verdeckbrett. Es lässt sich zwar nicht leugnen, dass sie sich zur Herstellung stereotyper Zahlenbilder weniger eignet als der Berliner Knopfapparat oder das Löcherbrett; indes wird dieser Mangel bei weitem aufgewogen durch die Schnelligkeit, mit welcher sich die Veranschaulichung vollziehen lässt. Im übrigen vereinigt sie in sich alle Vortheile anderer Apparate, ohne an ihren Nachtheilen zu participiren. Der größte Mangel, der unseren neueren Apparaten anhaftet, ist ihre Künstlichkeit. Die Born'sche Punktmaschine z. B. erweist sich für einen Rechengang, bei welchem es

sich um Vorführung der übersichtlichen Zahlenbilder handelt, als durchaus ungeeignet. Der einzige Vortheil, den dies Lehrmittel besitzt, ist, dass es wenig Raum beansprucht.

Wie bei mir, so macht sich wol bei den meisten Amtsgenossen die Empfindung geltend, dass die russische Rechenmaschine als Veranschaulichungsmittel nicht ausreicht, weil die Kinder zu selten in die Lage kommen, an derselben wirklich die Operationen auszuführen. Das Nächstliegende wäre, die Übungen von allen Kindern mit der angeborenen Rechenmaschine, den Fingern, ausführen zu lassen. Allein bei starker Heranziehung der Finger gewöhnen sich die Kinder an den Gebrauch derselben. Immer wieder senkt sich auch späterhin unwillkürlich das Auge, um die Lösung der gestellten Aufgabe an den Fingern abzulesen. Nur durch große Strenge gelingt es dem Lehrer bei einzelnen Kindern, sie dahin zu bringen, die Operation ohne das so naheliegende, verführerische Hilfsmittel zu vollziehen. Gewiss nur die Schwierigkeit, von einer einmal angenommenen Gewohnheit zu lassen, hat die Pädagogen veranlasst, auf ein Hilfsmittel zu sinnen, das, nachdem es seine Dienste geleistet hat, einfach beiseite gelegt werden kann. So kam es zur Aufnahme des Stäbchenrechnens in den ersten Rechenunterricht. Es ist bekannt, dass dasselbe in Kehr einen warmen Fürsprecher gefunden hat. Mit der Stellung, welche er und andere Autoren dem Stäbchenrechnen zuweisen, kann ich mich jedoch auch nicht befreunden. Wie dasselbe betrieben wurde, war es zugleich Veranschaulichungs- und Übungsmittel beim eigentlichen Rechenunterrichte: jeder Schüler sollte seine Rechenmaschine in Gestalt kleiner Stäbchen in der Hand haben. Die Behauptung, dass sich das Stäbchenrechnen nur für schwachbesetzte Classen eigne, war bei solcher Gestaltung desselben durchaus berechtigt. Der größte Feind intensiver Aufmerksamkeit ist die Zersplitterung. Wenn der Lehrer neben der Controle, ob die Operation von allen Schülern richtig ausgeführt und demnach verstanden wurde, sein Augenmerk zugleich auf den klaren sprachlichen Ausdruck und die Befestigung durch Üben und Anwenden richten muss, so kann er schwerlich des rechten Erfolges seiner Wirksamkeit sicher sein.

Ist unter solchen Umständen das Stäbchenrechnen nun überhaupt aus dem Unterrichte zu verbannen? Gewiss nicht, man muss ihm nur eine andere Stellung zuweisen.

Eine solche fand ich, indem ich dem eigentlichen Rechnen einen Vorcursus vorausgehen ließ. In den ersten beiden Wochen wurden die Kinder mit dem Inhalt der Zahlen bekannt gemacht und zum be-

wussten Zählen geführt. Beides kann nur vermittelt werden durch Anschauung wirklicher Dinge, sowie durch Vorführung und Einprägung der Zahlenbilder, die den besten Totaleindruck bieten. Alle zugänglichen Anschauungsobjecte müssen herbeigezogen werden. Je vielseitiger die Gegenstände sind, an denen der Zahlenbegriff gewonnen wird, desto sicherer und klarer wird er. Auch die Gruppirung der Gegenstände an vorhandenen Bildern kann zur Festigung und Vertiefung der Zahlenvorstellung benutzt werden.

In der 3. und 4. Woche ließ ich die Kinder mit Hilfe von Stäbchen mit den Zahlen wirklich operiren und sich in kindlicher Weise über die selbst vollzogenen Operationen aussprechen. Von Stunde zu Stunde hatte sich jedes Kind selbst nach vorgezeigter Probe mit einem Stäbchen zu versehen. Nur ausnahmsweise half ich aus. Die Übungen begannen mit 3 Stäbchen. Die Operationen wurden ausgeführt durch Abrücken und Zusammenschieben, durch Ver- und Aufdecken, durch Wegnehmen und Hinlegen, sowie durch Bildung von gleichartigen Häufchen. Das an den vorliegenden Stäbchen unmittelbar Erkannte wurde auf andere Gegenstände übertragen und klar ausgesprochen. Im Kopfe erfolgte das Zuzählen und Wegnehmen, die Vergleichung und das Messen nur dann, wenn unmittelbar zuvor die Operation an den Stäbchen wirklich vollzogen wurde.

In dieser Form bildet das Stäbchenrechnen den Mittelpunkt eines rein auf die Anschauung gegründeten und nicht von derselben losgelösten Rechencursus. Weniger die Veranschaulichung und Übung veranlasst aber zur Heranziehung dieses Mittels, als vielmehr der Wunsch, unter Selbstbethätigung den Schüler in die nächstliegenden Rechenoperationen einzuführen. Die ganze Lehrthätigkeit geht in der Überwachung der einzelnen Übungen auf, der Lehrer ist daher sehr wol im Stande, auch bei starkbesetzter Classe für die exacte Ausführung der Übungen zu sorgen.

Man könnte mir entgegenhalten, der Betrieb des ersten Rechenunterrichts in dieser Form hemme die Kinder in ihren Fortschritten. Hierauf antworte ich: Es ist eine mühselige, überaus ermüdende Arbeit, nach dem verstandesmäßigen Zählen, mit der Eins beginnend, das Kind sofort zum wirklichen Rechnen zu führen. Wochenlang wird es bei den Zahlen bis 5 festgehalten. Dieselben Aufgaben müssen, wenn auch mit aufmunternden Abänderungen, immer wiederkehren. Indem wir aber dem Kinde die anschaubaren Dinge fürs erste überhaupt nicht entziehen, halten wir es keineswegs auf, weil wir nach diesen vorbereitenden Übungen schneller von Zahl zu Zahl fortschreiten

können. Man rechtfertigt den Besuch des Kindergartens u. a. mit dem Hinweis, dass der Übergang aus dem Familien- in das Schulleben ein zu schroffer sei. Der vorbereitende Cursus für den Rechenunterricht bietet nun dem Lehrer ungesucht ein Mittel, denselben zu mildern. Wird ja doch auch der Gebrauch des Griffels von namhaften Schulmännern für die erste Zeit nicht gern gesehen.

Welches ist nun der geistige Besitz, den die Schüler durch den vorbereitenden Cursus erworben haben? Sie haben die richtige Zahlenvorstellung gewonnen und können dieselbe mit Hilfe der Zahlenbilder sicher und schnell reproduciren. Sie kennen die Folge und die Stellung der Zahlen und können dieselben nach ihrer Größe vergleichen, wenn sie auch den Unterschied noch nicht ohne Hilfsmittel anzugeben vermögen. Sie haben mit den Zahlen wirklich operirt, unter Selbstbethätigung sind ihnen auch die Ausdrücke hinzuthun, hinwegnehmen u. a. geläufig geworden. Das anschauliche Erkennen stand jedoch bisher bestimmend im Vordergrunde; von nun an liegt der Hauptnachdruck auf dem unverlierbaren Festhalten, dem sicheren Können. Bisher war ein ausführliches Aussprechen gestattet; von jetzt ab handelt es sich um prägnante Kürze. Die hergebrachten Operationsbezeichnungen — und, weniger, enthalten in, getheilt durch — liegen dem kindlichen Denken durchaus nicht so nahe, wie vielfach angenommen wird; man darf dieselben sonach nicht ohne Erklärung lassen, muss vielmehr durch elementares Verfahren in diese abgekürzte Sprechweise einführen.

Nehmen wir jetzt an, dass des weiteren Zahl für Zahl eine eingehende Behandlung erfährt, wobei die Species von Anfang an berücksichtigt, die abgekürzten Sprechweisen verdeutlicht und angewandte Aufgaben zur Anregung und Übung eingeflochten werden. Neben der fortgesetzten Übung des Zählens und Messens muss auch das Zerlegen der Zahlen in Anbetracht der Wichtigkeit für die Folgezeit gepflegt werden. Hierbei hat sich der Lehrer für oder gegen den Gebrauch der Zahlenbilder zu entscheiden. Auch in diesem Punkte gehen die Meinungen weit auseinander. Die einen führen zwar Zahlenbilder vor, nutzen sie aber nur wenig aus oder lassen sie für die Zerlegung und Übung ganz unbenutzt. Die anderen halten sie für wertlos, ja einzelne Neuerer haben sie sogar als schädlich hingestellt. Mich dünkt, dass ein sehr einfacher Grund für die Herbeiziehung der Zahlenbilder spricht. Ob das Kind oder gar der Erwachsene später noch an das Bild denkt, ist dabei sehr gleichgiltig. Für die Zerlegung und Übung ist es aber wichtig und wesentlich, die Aufmerksamkeit des Kindes

aus der Vielheit der Anschauungen auf ein Bild der Zahl zu concentriren. Hierzu am vorzüglichsten geeignet ist das Zahlenbild, an welches deshalb das Zerlegen der Zahlen mit den sich darauf gründenden Übungen am besten anknüpft. Die Zerlegung wird an der russischen Rechenmaschine mittels eines Stabes, auf der Tafel aber mit Hilfe von Theilungsstrichen dargestellt.

Den besten Totaleindruck bieten die Zahlenbilder in der Form, wie sie auf Würfeln und Dominosteinen dargestellt sind. Die Zerlegung dieser Zahlen macht sich jedoch nicht so einfach, dass sie das Kind mit Leichtigkeit ausführen könnte, was ich für unbedingt nothwendig halte. Das ist aber der Fall, wenn die Bilder in Gestalt der Geraden und Ungeraden erscheinen. Ich kann keinen stichhaltigen Grund finden, der uns abhalten sollte, die Zahlenbilder wegen des besseren Totaleindrucks zuerst in der übersichtlichsten Gestalt vorzuführen und dann behufs Zerlegung derselben in die Geraden und Ungeraden umzubilden. Schon eine kleine Umgestaltung bei einzelnen Bildern führt zum Ziele. Nachdem bei der 5 die 1 aus der Mitte herausgenommen und an die Seite rechts oben gestellt worden ist, führt das Kind selbst die Umgestaltung bei der 7 und 10 aus; ebenso rückt es die 3 bei der 9 an die Seite, wenn ihm gesagt wird, dass man, wie bei den übrigen Zahlen, nur 2 Reihen haben wolle. Einen weiteren Vortheil gewähren diese Bilder und die Art der Zerlegung aus dem Grunde, weil die Kinder an ihnen die Operationen ähnlich wie an den Stäbchen durch Ver- und Abdecken, durch Auslöschen und Hinzufügen leicht ausführen können. Dabei bleiben die Zahlenbilder in allen Zerlegungen dieselben, es brauchen keine Verschiebungen mehr stattzufinden. Selbst in den Theilen kehrt das Bild der Zahl meistens wieder. Eine kleine Unzuträglichkeit ist freilich nicht zu umgehen: bei den geraden Zahlen müssen die ungeraden Theile durch einen schrägen Theilungsstrich abgetrennt werden.

Gegen die verfrühte **Einführung der Ziffer** werden verschiedene Gründe angeführt. Es genügt jedoch schon ein einziger, durchschlagender. Die Ziffer darf erst dann eingeführt werden, wenn das Kind so weit in das Wesen der Zahlen eingedrungen ist, dass man eine Verwechslung von Zahl und Ziffer nicht mehr zu befürchten hat. Dies wird auf dem Punkte der Fall sein, wo die 6 oder die 7 behandelt werden kann. Um die Verknüpfung im Geiste aufs innigste zu gestalten und die leichte Reproduction zu fördern, wird die Ziffer neben dem Zahlenbilde geübt. Schriftliche Übungsaufgaben schließen sich unmittelbar an. — Bis zur Einführung der Ziffer steht für die häusliche Beschäf-

tigung im Vordergrunde die Nachbildung der Zahlenbilder, die Zerlegung der Zahlen an denselben durch Theilungsstriche, sowie die Ausführung der Operationen an diesen Bildern. Ob mit Büttner u. a. die Aufgaben vortheilhaft zuerst durch Punkte, Striche etc., dann durch die Zahlenbilder schriftlich dargestellt werden, ist eine Frage, über die die Meinungen gleichfalls auseinander gehen. Die Entgegenhaltung, dass nicht auch die Operationen durch die üblichen Operationszeichen veranschaulicht werden können, lässt sich jedenfalls nicht hinwegräumen. Allenfalls geht es beim Subtrahiren, da man die gemalten Kugeln oder Punkte durchstreichen lassen kann.

Das Grundprincip beim ersten Rechenunterrichte sei unausgesetzte Anregung zur Selbstbethätigung. Nirgends passives Aufnehmen, überall selbstthätige Aneignung. Dies ist der leitende Gedanke:

1. bei der Festigung der Zahlenvorstellung durch vielseitige Nachbildung der Zahlenbilder,
2. bei der Einführung in die Rechenoperationen durch das Stäbchenrechnen,
3. bei der Zerlegung der Zahlen durch Theilungsstriche,
4. bei der Ausführung der Operationen an den Zahlenbildern durch Ver- und Abdecken, resp. durch Auslöschen und Hinzufügen.

Wie ungemein der Erfolg durch diese unausgesetzte Selbstthätigkeit der Schüler gehoben wird, erfährt jeder, der nach ähnlichen Grundsätzen verfährt. Viele Thränen werden dem Kinde dadurch erspart, sein Frohsinn und seine Lernfreudigkeit gehoben.

In Bezug auf den erweiterten Zahlenraum fragt es sich zunächst, ob der Kreis sogleich bis 100 ausgedehnt werden soll oder ob es nicht vorzuziehen ist, erst bis zum nächsten Zehner zu gehen. Da es dem Kinde leichter fällt, sich die kleineren Zahlen vorzustellen als die größeren, so ist der letztere Weg einzuschlagen. Das Princip der Anschaulichkeit ist ja das alle übrigen beherrschende.

Es handelt sich weiterhin darum, die Gründe darzulegen, die dazu drängen, den für den engeren Zahlenraum gewählten Gang zu verlassen. Die monographische Behandlung der Zahlen bietet zu große Schwierigkeiten. Die Anzahl der Zerlegungen mehrt sich so, dass es dem Kinde sehr schwer wird, sich jederzeit eine klare Vorstellung von den vielen Theilen so vieler Zahlen zu machen. Dazu bietet die Zerlegung keine Vortheile mehr für den weiteren Gang, und das im früheren Zahlenkreise mühsam Erreichte und für die Folge stets Nothwendige wird eher verdunkelt als geklärt. Denn während die Zerlegung der Grundzahlen die Grundbedingung für die Ausführung der Addition

und Subtraction auch im erweiterten Zahlenraume ist, erweist sich die Zerlegung der Zahlen von 10—20 als eine für sich bestehende Übung nur für die bezügliche Zahl von Bedeutung, deren Inhalt dem kindlichen Geiste dadurch näher gerückt wird. Derselbe Zweck wird erreicht, wenn diese Rechenübung den Abschluss bildet oder der Zerlegung in gleiche Theile vorausgeht.

Sollen nun die entgegengesetzten Rechnungsarten getrennt oder in Verbindung behandelt werden?

Die Vorbedingungen der Ausführung der Addition sind:

a) der Schüler muss die Zahlen rasch zu 10 ergänzen können, Vollmachen der 10;

b) er muss die Grundzahlen schnell zu 10 addiren können;

c) die Zerlegung der Zahlen muss schnell von statten gehen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der Subtraction. Vorausgesetzt resp. wiederholungsweise geübt wird

a) das Abziehen der bezügl. Einerzahlen von 11—19,

b) das Abziehen der Grundzahlen von 10,

c) die Zerlegung der Grundzahlen.

Die Analogie der Übungen spricht entschieden für die Nebeneinanderbehandlung beider Operationen, abgesehen davon, dass durch die größere Abwechslung erhöhtes Interesse erzeugt wird. Ähnlich ist es bei der Multiplication und Division. Man behandle demnach die entgegengesetzten Operationen in Verbindung und lege Gewicht darauf dass ihre Wechselwirkung erkannt wird. Der Stufengang der Übungen ist dann der folgende:

1. Verschiebung der Operationen aus dem 1. in den 2. Zehner.

2. Die Grundzahlen werden auf die natürlichste Art — durch Ergänzung zum Zehner — addirt und auf entsprechende Weise subtrahirt.

1. Übung: Zuzählen der Grundzahlen zu 9, Abziehen von 11.

2. Übung: Addition zu 8, Subtraction von 12 etc.

Bei der Subtraction wird wegen der gleichen Zerlegung der Zahlen stets von der entsprechenden Additionsübung ausgegangen. Je weiter hinunter resp. hinauf, desto mehr verringert sich die Anzahl der besonders zu lösenden Aufgaben; bei der 1 resp. 19 treten alle Aufgaben repetitionsweise auf.

Mit Zähigkeit ist an diesem geordneten Gange festzuhalten; denn der Weg durch abgestufte Übungen ist kein Umweg, sondern führt, wenn auch langsam, so doch sicher zum Ziele. Die Hauptsache, nachdem die Einsicht gewonnen wurde, ist unausgesetzte, nachhaltige

Übung. Zu schnelles Vorgehen rächt sich stets. Man bestrebe sich daher jederzeit, mit den schwächeren Schülern Fühlung zu behalten.

Neben der kurzen Lösung oder dem Normalverfahren ist bei der Einführung in dasselbe eine ausführliche Auseinandersetzung am Platze. Die für das Rechnen absolut nothwendige Kürze schließt im Anfange solche dem kindlichen Denken angepasste Erörterungen nicht aus. — Vielfach wird es nöthig und praktisch sein, bei der Zerlegung der Grundzahlen auf die Zahlenbilder zurückzugreifen. Alsdann empfiehlt es sich, nicht Kugeln, sondern Punkte zu wählen, die sich im Fluge an der Wandtafel ausführen lassen. Bei der Addition der Grundzahlen zu 9, sowie bei deren Subtraction von 11 kann z. B. die Reihe der möglichen Zerlegungen in 1 und die andere Zahl an der Wandtafel entstehen, die Schüler können dieselbe auch nachbilden und in Ziffern ausdrücken. — Ein wichtiger Factor der Übung ist überall die Reihenbildung.

Andere Zahlenbilder als die Zehner mit den angefügten Einern gebe man dem Kinde nicht, denn diese gerade sind die einfachsten und übersichtlichsten. Solange kein Übergang stattfindet, können die Einer als Gerade und Ungerade angereiht werden; doch ist das Auge des Kindes schon hier an den Überblick einer Reihe zu gewöhnen.

Schließlich noch ein Wort über das Vervielfachen, Enthaltensein und Theilen. Auch diese Operationen werden am besten in Verbindung behandelt. Ob man dabei von der Einmaleinsreihe ausgeht oder an die zu messende Zahl anknüpft, ist unwesentlich. Nehmen wir den letzteren Fall an. Wie gestaltet sich dann die Behandlung der Zahl 12?

Einleitend wird man Additions- und Subtractionsübungen berücksichtigen. Man kann alsdann die möglichen Zerlegungen in zwei ungleiche Theile vornehmen lassen, womit die Erkenntnis des Inhalts der Zahl und damit das schnelle Addiren und Subtrahiren gefördert wird. Es kann sich anschließen das Ergänzen der Grundzahlen zu 12, das Vergleichen derselben mit 12 und umgekehrt, das Vergleichen der 12 mit den Zahlen bis 20 und angewandte Aufgaben, besonders Zuzählen zum Dutzend und Abziehen von demselben. Schließen sich weiterhin die Multiplications- und Divisionsübungen an, so wird die Behandlung der Zahlen in diesem Kreise eine relativ monographische. — Letztere Übungen gründen sich auf das Messen der 12 mit den Zahlen, die ohne Rest darin aufgehen, z. B. 1) Die 12 hat 12 Einsen, $12 = 12 \times 1$, $12 \times 1 = 12$. 2) Von 12 kann ich 1 $12 \times$ wegnehmen, 1 in $12 = 12 \times$. 3) Aus der 12 kann ich 12 gleiche Theile machen. Der 12. Theil von $12 = 1$ etc. Für das Enthaltensein lautet die Frage:

Wieviel Einsen, Zweien etc. hat die Zahl? Wievielmal kann ich 1 etc. wegnehmen? Für das Theilen ist die Frage so zu stellen: Was hat die Zahl 12 $\times$? Wieviel kommt auf jeden Theil, wenn ich 12 Theile bilde? Beim Theilen knüpft man am besten an angewandte Aufgaben an

Durch die Übungen im Zahlenkreise von 1—20 werden die Hauptschwierigkeiten für den erweiterten Zahlenraum im Keime gehoben. Die Übertragung der Grundaufgaben des Addirens und Subtrahirens auf den Zahlenkreis bis 100 geht im allgemeinen leicht von statten. Der vielfach vertretenen Meinung, dass diese Übungen am besten für die folgende Stufe zurückgestellt werden, stimme auch ich zu, weil die Grundlage des ganzen Baues nicht genug befestigt werden kann.

Das Turnen in der österreichischen Volksschule.

Von C. Schöler-Amstetten.

Das Turnen ist noch ein Stiefkind der Schule, wie schon ein Blick auf den Lehrplan zeigt. Von 27 oder 29 Unterrichtsstunden entfallen z. B. 2 auf das Turnen, und diese stehen oft nur auf dem Papiere. Die meisten Schulen besitzen noch keine Turnhalle, der Turnunterricht beschränkt sich dann auf einige regenfreie Tage im Sommer. Die Turnplätze im Freien sind oft ganz unzweckmäßig und nicht selten fehlt es auch an Turngeräthen. Für die Mädchen endlich ist das Turnen kein Pflichtgegenstand mehr.

Diese Missachtung der körperlichen Pflege kann nur von den nachtheiligsten Folgen begleitet sein. Die Klagen über zunehmende Kurzsichtigkeit, Rückenmarksverkrümmungen u. dgl. mehren sich. Wollte man die Sache genauer untersuchen, so würde man noch eine Menge anderer Gebrechen kennen lernen, die in der Schule erzeugt oder doch weiter entwickelt werden. Einen großen Theil der Schuld trägt allerdings auch das Haus; allein die Eltern verstehen es gewöhnlich nicht besser. Sie sehen z. B., dass sich das Kind über seine Zeichnung oder seine Schrift stark beugt und das Auge seiner Arbeit immer näher bringt; allein sie glauben, das könne nicht anders sein, und das Kind folgt der Gewohnheit.

Ich war einst Zeuge, wie ein Vater seinen Sohn von der schiefen Schrift und der üblen Haltung, welche dieser damit verband, durch zutreffende Gründe abzubringen suchte; allein es blieb vergebens, weil es der Knabe nicht anders konnte, und weil er außerdem der Meinung war, was er in der Schule lerne, müsse auch das Beste sein. Oft kommt das Kind vom langen Sitzen ermüdet nach Hause. Es möchte sich jetzt am liebsten einige Stunden im Freien herumtummeln; allein die Eltern sind der Ansicht, das Kind verwildere nur dabei. Dasselbe muss, nachdem es viele Stunden lang in der Schule gesessen ist, noch den Rest des Tages zu Hause bei einer wertlosen Arbeit, z. B. einer Stickerei, sitzen. Das ist offenbar unverständig von den Eltern, aber diese folgen nur dem Beispiele der Schule in der Gering-

schätzung körperlicher Übungen. Diese trifft der Vorwurf, dass sie schlechte Gewohnheiten erzeugt oder doch weiter ausbildet, dass sie die Ausbildung des Körpers vernachlässigt und durch alles dieses dem Elternhause ein schlechtes Beispiel gibt.

Ich will die Mangelhaftigkeit der gegenwärtigen Schuleinrichtung an einem Beispiele zeigen.

Verfolgen wir einmal einen Schultag. Die erste Stunde verfließt den Schülern leicht, weil sie körperlich und geistig noch frisch sind; in der zweiten beginnen sie bereits zu ermüden. Die Schüler werden zerstreut, und der gehemmte Thätigkeitstrieb macht sich in Störungen Luft. Endlich kommt die Pause. Sie ist aber nur eine Unterbrechung im Unterrichte. Der Schüler darf seinen Platz nur zur Befriedigung eines nothwendigen Bedürfnisses verlassen. Langsam verfließt die dritte Stunde. Die geistige Ermüdung wächst, der Körper wird durch das ewige Sitzen abgespannt. Die vierte Stunde bringt endlich etwas Abwechslung; denn es ist eine Schreibstunde. Nun aber ertönt der Befehl „Geradsitzen!“ Die Schüler folgen gehorsam der Anordnung — aber nur auf Augenblicke. Die durch das lange Sitzen ermüdeten Muskeln versagen den Dienst. Der Körper sinkt zusammen, die Brust nähert sich der Bankkante, das ermüdete Auge der Schrift. Wieder ertönt der Ruf „Geradsitzen!“ Wieder dieselbe Erscheinung. Schließlich geben sich die Schüler keine Mühe mehr, die Worte des Lehrers ernst zu nehmen. Soll der Lehrer zu der Tortur, die er üben muss, noch Strafen hinzufügen?

Unsere Schiefschrift fordert für sich schon eine unnatürliche Haltung; manchmal haben auch die Schüler nicht einmal Raum genug zum Schreiben, weil die Classen überfüllt sind; oft gleichen die Schulbänke wahren Marterbänken. Sind die Schüler dazu noch vom Sitzen ermüdet, so verfallen sie leicht in die unnatürlichste Haltung. Aber man lasse das Kind steil schreiben, gebe ihm genügend Raum und setze es in die zweckmäßigste Bank, immer wird man eine ähnliche Erscheinung beobachten: der von dem langen Sitzen ermüdete Körper sinkt zusammen. Nur wird hier die Ermüdung nicht so früh eintreten. Der Schüler kann allerdings mit dem Anlehnen rückwärts abwechseln; das ist aber doch eine dürftige Abwechslung für ein Kind, dessen bewegliche Natur immer nach Thätigkeit strebt; denn dasselbe hat vielleicht schon mehrere Stunden in dieser Haltung verbracht.

Endlich schlägt das erlösende Glockenzeichen. Die Mittagspause währt aber nur eine Stunde. Die Schüler eilen nach Hause und essen rasch; die Verdauung müssen sie erst in der Schule besorgen. Der

Lehrer, welcher jetzt geistanregende Gegenstände vorzunehmen hat, ist zu beklagen. Er wird trotz der größten Mühe nur wenig erzielen, weil die Schüler zu geistiger Thätigkeit nicht aufgelegt sind. Sobald sich das Verdauungswerk vollzogen hat, wächst die Unruhe. Die zweite oder dritte Stunde ist eine Zeichenstunde. Die Erscheinungen, welche wir beim Schreiben beobachtet haben, treten auch hier auf und noch bedeutend stärker, weil die Erschöpfung der Muskeln noch größere Fortschritte gemacht hat. Der Lehrer würde sich einer recht aufreibenden und doch erfolglosen Mühe unterziehen, wenn er eine gute Haltung durchsetzen wollte. Die Natur tritt in ihr Recht.

Das einzige Mittel zur Abhilfe besteht darin, dass man die Stunden, in welchen das Kind zum Ruhigsitzen gezwungen ist, mit Turn- und Spielstunden abwechseln lässt. Der Geist erhält dann Zeit zur Erholung und der Körper bleibt stets frisch. Dann braucht der Lehrer auch keine schlaffe Haltung zu dulden, weil sie nur auf Nachlässigkeit beruht.

Verfolgen wir die Schüler noch weiter. Der letzte Glockenschlag ertönt, und die Schüler treten nun den Heimweg an. Solange sie dem Auge des Lehrers ausgesetzt sind, gehen sie vielleicht ruhig ihres Weges. Dann löst sich alle Ordnung auf, und es beginnt gewöhnlich eine wilde Jagd. Aus dem Scherz wird rasch Ernst, und es kommt zu wüsten Balgereien. Nichts ist vor dem Muthwillen sicher, weder das Bäumchen am Wege noch der Vorübergehende. Wie ein Quell, welcher lange Zeit verstopft war, stürmisch losbricht, so macht sich der gehemmte Thätigkeitstrieb in allerlei Tollheiten Luft. Die Einsicht kommt immer erst nach vollbrachter That. Diese Zügellosigkeit zeigt sich nicht blos auf dem Schulwege. Ausbrüche milderer Art kann man häufig beobachten. Das Volk legt dieselben dem Lehrer zur Last, freilich mit Unrecht. Die Einrichtungen der Schule sind die Ursache, das Wirken des Lehrers ist ein engbegrenztes.

Geregelte und ausreichende körperliche Übungen würden der Zügellosigkeit sicher einen Damm bieten. Dem natürlichen Bewegungstriebe der Kinder wird eine gefahrlose Ableitung geboten; sie lernen es, sich selbst zu beherrschen und auf eine gute Haltung zu achten. Ein Kind, welches seinen Körper nicht geübt hat, schrickt leicht vor dem kleinsten Wagnis zurück oder stürzt sich blindlings in die größte Gefahr. Das Turnen gewöhnt es an Überlegung. Es lernt seine Kräfte kennen und wagt sich daher an nichts Unmögliches. Was es aber ausführt, das thut es mit Kraft und Sicherheit.

Kehren wir zu der heimkehrenden Schuljugend zurück, die wir bei den Ausbrüchen jugendlicher Tollheiten verließen. Doch wir irrten uns. Nicht alle betheiligen sich an diesem Treiben. Hier geht ein blasser, stiller Knabe, der beinahe ängstlich seinen wüsten Kameraden ausweicht. Die andern hält eine gewisse Achtung von ihm fern, und sie verschonen ihn mit ihrem Spotte, der sonst keine Grenzen zu haben scheint. Es ist ein braver Schüler, vielleicht der bravste der Classe. Derselbe wendet seine Schritte rasch heimwärts, während seine Mitschüler unter Geplänkel aller Art nicht weiter kommen können. Er tritt in die elterliche Wohnung. Seine Züge sind abgespannt, er wäre der Erholung offenbar recht bedürftig; aber er gönnt sich keine Ruhe. Eine schriftliche Aufgabe ist anzufertigen und eine Zeichnung zu vollenden. Schließlich bereitet er sich aus einem Lehrbuche noch für Unterrichtsstunden des nächsten Tages vor. Mit Stolz blicken die Eltern auf ihren Knaben. Auch der Lehrer ist ja so stolz auf ihn; denn auf seinen Fleiß und auf seine Gewissenhaftigkeit kann er sich verlassen. Manchmal streift allerdings ein besorgter Blick der Eltern das blasse Kind; aber sie glauben, es müsse so sein.

Nun ist er fertig und geht hinaus. Hier belustigen sich Kinder seines Alters, aber er bleibt als Zuschauer dabei stehen; ihn beängstigt schon die ungezwungne Fröhlichkeit. Geistig den andern überlegen, steht er an Kraft und Gewandtheit doch hinter allen seinen Altersgenossen zurück. Der Geist entwickelt sich rasch, der Körper verkümmert. Ein großes Opfer, das er seiner Pflichttreue bringt! Während bei vielen anderen die körperlichen Übungen als Zügel dienen würden, um Waghalsigkeit und Roheit zu verhüten, so würden sie bei diesem Kinde als ein Sporn erscheinen, seinen Körper nicht zu vernachlässigen.

Ist das auch die rechte Bildung? Der Beruf fordert nicht nur einen entwickelten Geist, sondern auch einen rüstigen Körper, der ein tüchtiges Werkzeug für den Geist abgibt. Wie vielen wird der Knabe später nachstehen müssen, welche diesen Vorzug eigentlich nicht verdienen; denn ihr ganzes Verdienst besteht nur in einem rüstigen Körper, welcher eine größere Arbeitskraft zu entwickeln vermag.

Aber auch der Unterricht leidet unter der Vernachlässigung der körperlichen Erziehung, wie ich bereits bei dem angeführten Beispiele angedeutet habe. Derselbe wird von Stunde zu Stunde schwieriger. Die Zerstreutheit wächst, das Gedächtnis versagt den Dienst.

Die Schüler wissen im nächsten Augenblicke nicht mehr, wovon kurz zuvor gesprochen wurde. Ein leichtes Urtheil kostet ihnen bereits große Mühe; selbst tüchtige Schüler erscheinen beinahe begriffsstützig. Diese Erschlaffung macht sich namentlich in den letzten Nachmittagsstunden geltend, besonders wenn die Mittagspause recht kurz war. Dazu gesellen sich noch die Störungen, durch welche sich der Schüler für den erlittenen geistigen und körperlichen Zwang zu entschädigen sucht. Der Lehrer muss aber seinen Stoff an Mann bringen, sonst kann er dem Lehrplane nicht gerecht werden. Er sucht den Unterricht also den Schülern recht leicht zu machen. Dem Gedächtnisse werden überall Krücken und Stützen geschaffen, die Einbildungskraft wird durch drastische Bilder aufgerüttelt, dem einfachsten Urtheile des Schülers kommt der Lehrer durch eine Anzahl hilfreicher Fragen entgegen. Der Lehrer entledigt sich auf diese Weise seiner Aufgabe; allein welchen Gewinn haben die Schüler davon?

Der Geist des Kindes gleicht einem Magen. Solange er hungrig ist, empfängt er die Speisen mit Lust. Auch festere, schwer verdauliche werden leicht bewältigt. Ist er aber gesättigt, so erzeugt alles folgende nur Widerwillen. Will man diese Abneigung überwinden, so muss man Speisen anwenden, welche den Gaumen stark reizen. Dadurch überreizt man aber den Magen, so dass er schließlich keine einfache Kost mehr verträgt und nur für künstliche, wol zubereitete Reizmittel empfänglich ist. So ergeht es auch dem Lehrer bei dem Versuche, den Schülern alles recht zu erleichtern. Die Schüler hören schließlich ganz auf, ihr Gedächtnis gründlich zu prüfen oder ihr Denkvermögen wirklich anzustrengen. Die Selbstthätigkeit des Schülers geht verloren und damit die Freude an dem Unterrichte. Wenn die Schüler einer Classe der Mehrzahl nach z. B. nicht im Stande sind, eine Aufgabe selbstständig zu lösen, nachdem bereits ähnliche Beispiele unter Anleitung des Lehrers gelöst worden sind, so ist das ein Zeichen, dass die Schüler geistig erschöpft sind und der Ruhe bedürfen. Alles folgende überladet nur den geistigen Magen, verwöhnt denselben und macht den Schüler zu jeder ernsten Geistesarbeit für die Zukunft untauglich. Wie ein Kind, das man stets gängelt, bedarf er immer einer Stütze. Nur beim selbstständigen Schaffen erhält er ein Gefühl seiner Tüchtigkeit und Freude an der Thätigkeit.

Auf die Vernachlässigung körperlicher Übungen im Schulunterrichte und die geistige Überbürdung, welche damit in Verbindung steht, lassen sich viele sittliche Mängel unserer Zeit wenigstens theilweise zurückführen: der Mangel an Selbstgefühl, der im Schmarotzer-

und Kriecherthum zum Ausdrucke kommt; der Mangel an Selbstbeherrschung, welcher den Menschen der Leidenschaft rückhaltlos entgegenführt; das mangelnde Verständnis für eine gute Haltung, das entweder zu langweiliger Schwerfälligkeit oder noch öfter zu geschmackloser Ziererei führt; der Widerwille gegen ernste Geistesarbeit und die Sucht nach Neuem und Seltsamen; zuletzt auch die Geringschätzung unserer großen Meister in Kunst und Wissenschaft.

Die Einrichtungen der Schule waren in früherer Zeit allerdings noch viel elender als heute; von einer körperlichen Ausbildung war keine Rede. Die Folgen dieser ungünstigen Einrichtungen trafen aber nur wenige, weil der größte Theil der Jugend sich entweder ganz oder doch beinahe der Schule entzog. Heute hat aber auch das Geringste große Bedeutung, weil es die ganze Jugend trifft und zwar in einem Umfange wie niemals vorher. Gebrechen der Schule werden zu Volksgebrechen. Bedenken wir ferner, dass in den Culturstaaten die Landwirtschaft immer mehr zurücktritt und dem Gewerbe den Platz räumt, und dass die Fabriksindustrie immer mehr das Handwerk verdrängt. Der menschliche Geist schreitet von Triumph zu Triumph; allein dem Gesundheitszustande des Volkes drohen dadurch mancherlei Gefahren. Zunächst wächst die Zahl derjenigen, welche nur geistig thätig sind und ihren Körper in einer durchaus nicht zuträglichen Unthätigkeit erhalten müssen. An die Arbeiter in den Fabriken treten allerlei Gefahren heran, welche von dem handwerksmäßigen Betriebe leicht ausgeschlossen werden können. Rauch, Staub und schädliche Dämpfe greifen die inneren Organe oft hart an.

Auf welche Widerstandsfähigkeit dürfen wir dann rechnen, wenn die Jugend schon geschwächt der Arbeit zugeführt wird, die an ihre körperliche Rüstigkeit die größten Ansprüche stellt?

Unsere Zeit wird der Forderung, die auf eine ausgedehntere Berücksichtigung des Turnens hindrängt, nicht entgehen können.

Meine Ansichten darüber sind in Kürze folgende:

Die Stundenzahl für das Turnen muss bedeutend vermehrt werden. Es sollte kein Tag verstreichen, an welchem nicht geturnt wird. Für Turnen und Spiel sollten täglich mindestens 2 Stunden festgesetzt werden; eine davon entfalle auf den Vormittag. Turn- und Spielstunden sollten in geeigneter Weise in den Stundenplan eingeschaltet werden, dass den Schülern ihre geistige und körperliche Frische bewahrt bliebe. Das Turnen darf auch während der schlechten Jahreszeit nicht ausgesetzt werden. Jede Schule sollte mit den nothwendigen Turnräumen sowie mit den erforderlichen Turnplätzen im Freien ver-

sehen sein. Keine Schule, welche eine Turnhalle besitzt, sollte von der Pflicht befreit werden, einen geeigneten Turnplatz für das Sommerturnen zu erwerben. Die Turnhalle soll nur einen Nothbehelf für die kältere Jahreszeit oder für Regentage bilden. Zu Turnplätzen wähle man schattige Grasplätze. Die Schüler sollen möglichst frei von aller hemmenden Bekleidung, barhaupt und barfuß die Übungen ausführen (die alten Griechen führten sie ja nackt aus). Für die Unterstufe soll das Spiel in den Vordergrund treten.

Das Kind wird in diesem Alter leicht ermüdet, wenn es längere Zeit bei einer Beschäftigung bleiben muss. Wie beim Unterrichte in den anderen Gegenständen für eine reiche Abwechslung gesorgt werden muss, um sich der Aufmerksamkeit und Mitwirkung des Schülers zu versichern, so muss auch der Turnunterricht für einen angemessenen Wechsel Sorge tragen. Diesem Zwecke entspricht am besten das Spiel. Dasselbe bietet einen beständigen Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung, und die körperlichen und geistigen Kräfte werden gleichmäßig in Anspruch genommen. Auf den Gedanken folgt rasch die That, auf den Fehlgriff die Warnung, auf den ausgeführten Streich der verdiente Beifall. Das Spiel gibt selbst für Scherz und Muthwillen Raum. Alles ist hier harmlos; denn selbst der Muthwille entbehrt der bösen Absicht, weil er nur darauf gerichtet ist, den andern aus seiner körperlichen oder geistigen Schwerfälligkeit herauszureißen. Im Spiele erlangt das Kind die Selbstständigkeit, die es bei den übrigen Unterrichtsgegenständen vermisst. Alles, was es sonst thut, geschieht auf Befehl des Lehrers; beim Spiele kann es vollständig frei handeln, wenn es sich nur im Rahmen der Spielordnung hält. Wann und wie es in den Geist des Spieles eingreift, ist meist ihm selbst überlassen. Hier kann es selbstständig seine körperliche Kraft und Behendigkeit, seine Geistesgegenwart und seine Klugheit zeigen. Das Spiel bietet somit eine zwangslose Hinüberleitung zu den ernsten Turnübungen. Diese sollten anfangs ebenfalls den Charakter des Spiels tragen.

Auf der Mittelstufe sollten Spiel und Turnen einander das Gleichgewicht halten. Das Spiel soll bereits größere Anforderungen an die geistige und körperliche Kraft und Beweglichkeit des Schülers stellen, das Turnen soll schon einen ernsten Charakter annehmen.

Bei den Knaben der Oberstufe zeigt sich besonders das Bestreben nach solchen körperlichen Übungen, bei welchen sie die entwickelte Kraft zu zeigen vermögen. Das Spiel trete hier gegen die ernsten Turnübungen zurück. Dem Verlangen nach Selbstständigkeit ent-

sprechen hier die Geräthübungen; denn die Art, wie der Schüler diese Übungen ausführt, hängt vielfach von seiner Kraft und Behendigkeit, seiner Klugheit und Geistesgegenwart ab. Die Spiele, welche man hier verwendet, müssen der entwickelten Kraft und der geistigen Stufe des Schülers angepasst werden. Spiele der unteren Stufen arten hier leicht in Verzerrungen aus.

Die pädagogischen Ansichten Dostojewski's.*)

*Conferenzvortrag von **A. Neufeld**, Leiter der Centralschule zu Chortitza, Gouvernement Jekatherinoslaw.*

Die Kunst ist der Ausdruck der in unendlich mannigfaltiger Form sich äußernden Weltidee. Die schöne Literatur hat den Menschen zu ihrem Gegenstand. Ihre Bedeutung für den Erzieher und die Erziehung ist größer als die aller übrigen Künste.

Die schöne Literatur zeichnet uns den Menschen in seinen verschiedenen Lebensaltern, Lebenslagen und -Bedingungen. Der Schriftsteller stützt sich bei der Darstellung des Lebens auf seine Erfahrung, Lebenskenntnis; besäße er solche nicht, so könnte sein Bild nicht wahr sein. Aber das Kunstproduct ist keine bloße Copie, auch nicht eine einfache Abstraction; der Schriftsteller ist kein Chroniker, kein Protokollist, der uns mit photographischer Genauigkeit und in chronologischer Reihenfolge eine Galerie von Gemälden vorführt. Der Künstler ist mehr als ein bloßer Copist; die Wahrheit und Treue des Kunstproductes besteht darin, dass der Künstler die Idee der Erscheinungen begreift und anschaulich zum Ausdruck bringt. Deshalb muss der Schriftsteller mit ungewöhnlich tiefem Verständnis des menschlichen Seelenlebens begabt sein. Nur in diesem Fall wird er sich von der äußeren Wahrhaftigkeit des Abschreibers erheben zur inneren Wahrhaftigkeit des schöpferisch producirenden Genies.

Wol keinem der neueren russischen Schriftsteller ist es gelungen, tiefer in die verborgensten Seelenwinkel der verschiedensten und verschiedenartigsten Individuen einzudringen, als Dostojewski. Es sind allerdings mehr die krankhaften, von der Norm abweichenden Erscheinungen des psychischen Lebens der Gesellschaft und des Individuums, bei denen er mit besonderer, manchmal fast unbegreiflicher Vorliebe verweilt. Deswegen aber ist das Resultat, das uns das Studium seiner Werke geben kann, nichts destoweniger ein positives.

Die Pädagogik ist Lehre von der Erziehung. Diese hat es mit dem Intellecte, dem Gefühl und dem Willen zu thun. In diese Gebiete fallen auch die Erscheinungen, welche dem Künstler als Material zum Aufbau eines Lebensbildes dienen. Hieraus schon ist klar, welche Bedeutung das Studium der schönen Literatur auch für den Pädagogen als solchen hat. Dostojewski ist in

*) Vgl. Polsinski, Über Dostojewski's Kindertypen (Zeitschrift „Gymnasium“ 1891), und Orest Müller, Die russischen Schriftsteller nach Gogol — beide russisch.

dieser Hinsicht doppelt wichtig, einmal — weil er als feiner Psychologe fast nicht seinesgleichen hat, und zweitens — weil er in seinen Werken eine ganze Reihe von Kindertypen gezeichnet hat. Dass auch diese meist zu den ungewöhnlichen, anormalen, krankhaften gehören, thut nichts zur Sache. Werke, wie Strümpels „Pädagogische Pathologie“ oder Scholz' „Charaktermängel des Kindes“ zeigen, dass sich auch die wissenschaftliche Pädagogik für diese Typen interessirt.

I.

Faulheit, Unaufmerksamkeit und andere derartige Eigenschaften, mit denen es jeder Lehrer zu thun hat, sind krankhafte, nicht normale Erscheinungen; des Kindes Natur ist beweglich, seine Natur ist erfüllt von lebendigem Interesse.

Es ist höchst interessant, wie ein Künstler und Psychologe von dem Range Dostojewski's solche Erscheinungen darstellt, wie er ihre Entstehung erklärt, welche Mittel und Handhaben zu ihrer Beseitigung er dem Erzieher angibt. Auch directen, praktischen Nutzen vermögen wir hieraus zu ziehen.

Dostojewski's Sympathien waren stets und ganz auf Seiten der Schwachen, — wie sehr musste er die Kinder lieben! Er wollte sogar einen speciellen Roman über die russischen Kinder schreiben; leider ist dieser Plan unausgeführt geblieben. Aber auch in seinen vollendeten Romanen sind verschiedene Kindertypen dargestellt; sehen wir uns dieselben etwas näher an.

Zumeist sind es Kinder, die unter dem Druck der Noth und sittlichen Elendes heranwachsen, unter deren Einfluss sich scharf charakterisirende Charaktermerkmale entwickeln. So Nelly in „Unishennije i oskorblennije“, so Netta in „Nettotschka Neswanowa“ und Iljuscha in dem Roman: „Die Brüder Karamasow“.

Alle diese Kinder haben, bei sonstiger Verschiedenheit nach Charakteranlage, Temperament etc., doch erstaunlich viel und bedeutende Ähnlichkeit. Sie sind vor allem menschenscheu; denn Noth, Mangel an freundlichen Eindrücken, Roheit der Umgebung lassen nicht Neigung zu vertraulichem Anschmiegen an die Menschen sich entwickeln. Diese Kinder erscheinen uns leicht stumpf, unentwickelt, und doch ist ihr Seelenleben oft sehr inhaltsreich, ihr Geist sehr entwickelungsfähig. Sie sind gewöhnlich außerordentlich feinfühlig, aber eben deswegen andererseits auch wieder sehr misstrauisch, eigensüchtig, empfindlich. Gern vereinigen sich in ihnen die größten sittlichen Gegensätze, wie grenzenlose Liebe zum Beleidigten mit eben solchem Hass gegen den Beleidiger. Sie lieben die Einsamkeit und denken viel nach, aber da es den Gedanken an Material aus der Wirklichkeit mangelt, so bekommt ihre Phantasie zu viel Spielraum, unter deren Einwirkung die erwähnten negativen Eigenschaften sich rasch bis ins Krankhafte entwickeln.

Nelly lebt unter besonders schweren Umständen. Deshalb entspricht ihr Bild vorzüglich dem eben Gesagten: schon ihr kluger, aber misstrauischer Blick ist sprechend; ihre Lippen zeigen stolzes Selbstbewusstsein, und doch zittert sie beim Anblick eines fremden Menschen. Sie traut nicht einmal ihrem Retter, deswegen sucht sie sogar das erwachte gute Gefühl der Dankbarkeit gewaltsam zu unterdrücken. Sie glaubt nicht an uneigennützige Güte und kann deshalb auch nicht einmal gegen ihren Wolthäter offen sein. Und doch war ihr Herz gut und zart, für Freundlichkeit und Herzensgüte sehr empfänglich; nur dass ihre starke Eigenliebe diese Eigenschaften nicht frei zum Vorschein

kommen lässt. Sie verbirgt ihren guten Kern am liebsten auch vor sich selbst und schafft sich selber Leiden, denn an diesen findet sie Gefallen.*)

An allgemeiner Entwickelung und Menschenkenntnis steht Nelly viel höher als andere Kinder ihres Alters; aber sie ist beständig in gedrückter Stimmung und deshalb unfähig zu anhaltender abstracter Gedankenarbeit.

Ihre Stimmung ist infolge ihrer leichten Erregbarkeit sehr wechselhaft; vorherrschend aber sind die Gefühle tiefster Trauer und größten Herzeleides, sogar als sie zuerst das wonnige Gefühl der Liebe kennen lernt. Nelly phantasirt weniger als die meisten Kinder in ihrer Lage: sie lebt nicht in der Gegenwart, ihre kranke Seele sucht in den Bildern der Vergangenheit Ruhe und Frieden.

Bei Netta Neswanowa und Iljuscha ist das anders.

Netta lebte doch unter günstigeren Umständen und deshalb entwickelte sie sich auch etwas regelmäßiger. Schon physisch war sie kräftiger, was gewiss nicht zu unterschätzen ist. Ihre Umgebung stand etwas höher in sittlicher Hinsicht, deshalb entwickelte sich in Netta auch nicht eine so gewaltige Erbitterung. Sie ist mehr unterwürfig und ruhig, guten — freilich aber auch schlechten — Einflüssen zugänglicher. Im übrigen erinnert sie ganz an Nelly: dasselbe furchtsame und misstrauische Verhältnis zu Fremden, dieselbe Neigung zum Grübeln in der Einsamkeit. Auch sie macht den Eindruck eines fast stumpfsinnigen Kindes, und doch war ihr Gemüth hoch entwickelt, ihr Gewissen geschärft, ihr geistiger Horizont ausgedehnt. Jedenfalls hatte die Entwickelung ihres Gemüthes bei ihr auf die intellectuelle Entwickelung zurückgewirkt. Befreiung von dem Druck ihrer traurigen Lebensumstände sucht sie in dem freien Spiel der Phantasie, welche ihr Bilder vorgaukelt, die — je weiter, desto stärker — mit der Wirklichkeit in Widerspruch stehen, und von denen mit der Zeit ihr Wille ebenso, wie ihre Gedankenwelt, vollständig beherrscht wird, so dass Wirklichkeit und Dichtung sich ihr unzertrennbar verschmelzen.

Im Gegensatz zu Nelly und Netta erscheint Iljuscha auf den ersten Blick ziemlich entwickelt; aber bei näherer Betrachtung bemerken wir, dass verschiedene seiner Seeleneigenschaften unterdrückt sind, seine ganze Entwickelung nicht voll ist. Iljuscha ist stolz, verbittert, rachsüchtig, obgleich er von Natur eher zartfühlend und gut war. Seine eigene Würde wird stets beleidigt, deshalb wird er so sehr empfindlich. Er sieht nun überall nur Beleidigungen, und alle Seelenkräfte erheben sich gegen dieselben, — daher sein Stolz und die Missachtung jeder Autorität. Er unterwirft sich der Schulordnung nicht, befreundet sich mit keinem Schüler, steht oft im Kampfe gegen die ganze Classe. Das Leben unterdrückte die in seiner Seele lebenden sympathischen Regungen, ließ die guten Anlagen sich nicht entwickeln. Deshalb ist seine Innenwelt, die anfänglich viel versprechen mochte, nun thatsächlich so enge. Er befindet sich stets in dem Zustande hoher psychischer Erregtheit; seine Seele ist erregt vom Gefühle gekränkter Eigenliebe und Rachsucht. Er ist physisch und sittlich zerrüttet und findet deshalb auch in Phantasiebildern keinen Trost, denn selbst diese sind krankhaft: er sieht in sich stets nur einen Vertheidiger ge-

*) Wie sehr liebt es Dostojewski überhaupt, dass seine Helden in ihren Wunden wühlen!

kränkter Unschuld u. dgl. Und auch in diesem kranken Kinde kommen immer wieder gesunde, gute Regnngen zum Vorschein.

Die Gründe dieser krankhaften Erscheinungen? Wir haben als ersten und bedeutendsten Grund, als den am stärksten einwirkenden Umstand die schweren, ungesunden Lebensumstände bezeichnet, und es wäre nicht besonders schwer zu zeigen — wie wir dies auch oben in der Form von Beispielen gethan haben — in welcher Weise gerade dieser oder jener Umstand des häuslichen und socialen Lebens entscheidend auf den Inhalt und die Richtung der Vorstellungswelt, des Gemüthes und des Willens einwirkt. Nicht zu bestreiten ist aber, dass das Leben besonders da stark einwirkt, wo das Kind für verschiedene psychische Krankheiten prädisponirt ist. Und das war bei den genannten Kindern allerdings der Fall. Hier spielt vor allem die Vererbung körperlicher und geistiger Mängel eine Rolle; aber auch organische Fehler und Mängel und Krankheiten, die sich erst später — zum Theil als Folge derselben schweren Lebensumstände, zum Theil schon als Resultat falscher Erziehung oder auch aus anderen Gründen — entwickelt haben, üben mit entscheidenden Einfluss aus. Nun sehen wir uns darauf hin diese drei Kinder an: Nelly leidet an Epilepsie, Netta an anderen nervösen Anfällen, Iljuscha starb an Lungenschwindsucht. Alle diese Krankheiten finden in dürftigen Lebensumständen guten und günstigen Boden, alle können hervorgerufen werden ebensowol durch psychische, als auch physische Ursachen. Das körperliche Leben dieser Kinder wird zu wenig unterstützt, das Geistesleben findet zu viel, wenn auch höchst einseitige, Anregung; deshalb entwickelt es sich zum Schaden des Körpers; und die organischen Mängel wirkten dann wieder auf das Geistesleben zurück. Eine geschlossene Kette ineinander greifender, sich gegenseitig bedingender und beeinflussender Factoren! Für uns bilden doch den wichtigsten die schweren Lebensumstände. Die Theorie der Vererbung ist außerordentlich wichtig im Sinne der Klärung unserer Ansichten über Erziehungsaufgaben und -Mittel; aber sie verdammt uns zu fast vollständiger Passivität. Dagegen kann die Bekanntschaft mit der socialen Lage der Kinder und ihrer Eltern, sowie mit ihren Lebensumständen im allgemeinen uns stets Impuls sein zu eifriger Arbeit an dem großen Werk der Erziehung, sei es nun durch Unterricht und Bildung, sei es durch Verbesserung der socialen Lage oder sonst wie.

Den genannten Kindern am nächsten stehen bei Dostojewski zwei Jünglinge (Arkadij Dolgorukij im „Podrostok“ und Alescha Karamasow), — beide geneigt zu Speculation, zu grübelnder Vertiefung in die eigene Innenwelt und zu vollständiger Ablösung von der Außenwelt, wenn auch verschieden in jeder anderen Hinsicht. Arkadij Dolgorukij phantasirt anfänglich fast ausschließlich über seinen Vater, der ihm in einem besonderen Glanz erscheint; in der Schule theilt er sich von den Collegen ab, um in der Einsamkeit über seinen Vater fort zu phantasiren; dann fängt er an, in seiner Phantasie das Leben umzugestalten. Endlich ruft das Bewusstsein seiner Verlassenheit und seiner schweren socialen Stellung das Bedürfnis nach Protest hervor. — In Alescha Karamasow ist es der Gedanke an seine Mutter, der seine ganze Seele beherrscht. In sittlicher Hinsicht besteht zwischen den beiden Jünglingen ein großer Unterschied. Die Haupteigenschaften Dolgorukij's sind Selbstliebe, Neid, Machtliebe; Karamasow dagegen war wenig darauf bedacht, sich hervortreten zu lassen, hatte aber

dafür eine besondere Gabe, Liebe zu sich zu erwecken. Nach dem Temperament ist jener beweglich, thätig, schroff, dieser — still und ruhig. Beide sind sie infolge ihrer Abgeschlossenheit von der Außenwelt sittlich rein. In ihnen haben wir ein Beispiel dafür, welch entscheidenden Einfluss ein starker Eindruck, ein dominirendes Gefühl, ein vorherrschendes Seelenbild ausüben kann. Bei jenen zuerst genannten Kindern ist der unmittelbare Einfluss der Lebensbedingungen, hier sind rein psychische Motive entscheidend.

Zur dritten Gruppe der von Dostojewski dargestellten Kindertypen gehören: die Fürstin Katja (in „Nettotschka Neswanowa") und Lisa Chochlakowa (in den „Brüdern Karamasow"). Dies sind zwei Erscheinungsformen des stolzen, machtliebenden, beharrlichen Charakters. Katja — eine einheitliche, gesunde Natur mit schönen sittlichen Anlagen — stellt die positive Seite dieses Charakters dar; die krankhafte und schlecht erzogene Lisa — die Kehrseite.

Katja war von Natur reich begabt: sie erfasste leicht und dachte viel. Nach ihrem Temperament war sie sehr feurig und beweglich; äußere Einwirkungen auf sie waren sehr stark, fanden aber in ihr doch starke Gegenwirkung, besonders in ihrem Stolz, der oft in Eigenliebe und Selbstsucht überging. Wen sie nicht ganz beherrschen konnte, über den suchte sie wenigstens einmal die Oberhand zu gewinnen. Ihre Eigenliebe gebar in ihr oft andere böse Gefühle und führte sie zu unsympathischen Handlungen. Andererseits aber förderten diese Eigenliebe und dieser Stolz auch ihre Entwickelung und stählten ihren Willen. Dann aber war in ihr die Liebe zur Wahrhaftigkeit so stark, dass sie in den meisten Fällen den Sieg über sich selbst davontrug und so vor manchem Unheil gerettet wurde.

Was den Ursprung der Charaktereigenschaften Katja's anbetrifft, so waren dieselben zum größten Theil ererbt, zum kleineren Theil anerzogen von der hartnäckigen, stolzen, harten Mutter und dem höchst sympathischen Vater. In zweiter Reihe waren sie Resultat des Einflusses der Lebensumstände ihrer Kinderjahre; diese waren freundliche gewesen, und harmonisch hatten sich deshalb alle ihre Geisteskräfte entwickelt. Sie wurde von ihrer Umgebung gehätschelt, und daher kam ihre Eigensucht.

In dem Erziehungssystem, nach dem Katja erzogen wurde, mangelte es an verständiger Consequenz; das Gerechtigkeitsgefühl wurde in Katja stets beleidigt und sie fand ihre Lehrer unausstehlich; aber ihr heller Verstand half ihr doch, zu ihren Erziehern ein erträgliches Verhältnis anzubahnen. Kurz, eine anziehende, einheitliche, harmonisch entwickelte Natur.

Auch Lisa ist stolz und machtsüchtig, aber diese Eigenschaften kommen in ihr krankhaft zum Vorschein. Die Seelenkräfte befinden sich bei ihr nicht im Gleichgewicht, wie dies bei Katja der Fall ist. In ihrem Hause ist Lisa Despot, und wie bei allen Despoten, entwickelt sich in ihr eine krankhafte Schwäche des Willens.

Auch bei der Entwickelung dieses Charakters wirken die zwei Factoren: Vererbung und Erziehung zusammen. Katja fand, wie wir sahen, in ihrer Mutter einen festen Willen, in ihrem Vater dagegen verständige, sittliche Autorität. Lisa's Mutter dagegen war eine nervöse, gedanken- und willenlose Dame, die ihrer Tochter in allem nachgab. Lisa wurde zu früh als erwachsenes Mädchen behandelt; dies und eine Lectüre, die ihren Jahren nicht entsprach, wirkte ebenfalls schädlich auf sie ein. So wurde Lisa ein physisch

ungesundes und dazu ein hysterisches Kind: ohne Gleichgewicht der psychischen Functionen, leicht erregbar, eigenliebend, launisch, despotisch in der Familie, roh und grausam unter dem Einflusse verschiedener Affecte. Sie gesteht selbst, dass ihr manchmal der Wunsch komme, furchtbar viel Böses zu thun. Ihre Phantasie zeichnet ihr z. B. das Bild eines gekreuzigten Kindes mit abgeschnittenen Fingern, und so roh ist sie, dass dies Bild in ihr nicht Abscheu und Mitleid, sondern Lustgefühle wachruft. Natürlich zeigt auch sie manchmal gute Regungen, aber diese werden gewöhnlich bald durch andere, durch schlechte verdrängt. Ungewöhnlich früh zeigen sich in ihr Spuren sinnlicher Leidenschaft, theils als Folge ihrer allgemeinen leichten Erregbarkeit, theils unter dem Einflusse schlechter Lectüre.

Dostojewski zeichnet ferner noch eine besondere Gruppe von Kindern, die zu früh in eine Ideenwelt eingeführt werden, welche ihrem derzeitigen Gedankenkreise nicht entspricht. So Kolja Krassotkin in den „Brüdern Karamasow", so Kolja Iwolgin im „Idiot". Die intellectuelle Entwickelung dieser Kinder ist überhaupt eine ganz eigenthümliche.

Näher charakterisirt finden wir nur Kolja Krassotkin: eine reizende Natur im Grunde, aber schon verdorben, ehe er eigentlich angefangen hat zu leben. Ziemlich frivol urtheilt er über allerlei Dinge ab, die er gar nicht versteht. Sein scharfer, aber eben doch nur kindlicher Verstand verstrickt sich in einem Ideenkreis, der auch für einen reiferen Verstand zu schwer ist. Er urtheilt zumeist nach Hörensagen, wirkliches Wissen geht ihm vollständig ab. Er sucht stets den Erwachsenen zu spielen, schämt sich z. B., trotz seines beweglichen Temperamentes, kindlicher Spiele. Er gibt sich überhaupt nie natürlich, sondern sucht sich nur stets von der vortheilhaftesten Seite zu zeigen. Trotz alledem ist aber doch im übrigen sein Herz rein geblieben. In seinem Herzen leben aufrichtige warme Gefühle; trotz aller seiner Predigten über Frauen-Emancipation ist er keusch; sein Verstand bleibt scharf und findig. Der Grund hierfür ist der, dass er von Natur viel kräftige gesunde Elemente in sich hatte und die übertragenen Ideen nur oberflächlich sein kindliches Bewusstsein berührten. Wenn Dostojewski ihm trotzdem ein unglückliches Leben prognosticirt, so konnte daran eben nur sein falsch erzogener Verstand schuld sein.

Kolja wurde anfänglich von seiner Mutter erzogen und von dieser zu sehr in ihre Interessen-Sphäre hineingezogen. Später entzog sich der von Natur starrsinnige und unabhängige Kolja ganz dem Einfluß seiner Mutter und unterwarf dieselbe ganz dem seinigen. Mit Kindern hat Kolja keinen Umgang, Bücher sind seine einzigen Freunde. In der Schule verstand man diese Natur nicht und konnte deshalb natürlich auch keinen veredelnden Einfluss auf sie ausüben.

Auch Kolja Iwolgin hat von Natur ein gutes, liebendes Herz. Für seine Offenheit und Geradheit wird er auch von allen geliebt. Trotz seiner Neigung zum Raisonniren hat er noch viele echt kindliche Eigenschaften, mit denen seine anerzogene Wichtigthuerei gar nicht recht harmonirt. Auch er liebt es, im Tone der dicken Revuen politische und sociale Fragen in liberalem Sinn zu verhandeln. Der Grund ist auch hier darin zu suchen, dass Kolja ohne jede Aufsicht und vernünftige Leitung aufwuchs.

Interessant ist die Kindheit Smerdjakows („Brüder Karamasow"), eines unehelichen Sohnes des alten Karamasow, später Lakais desselben.

Smerdjakow gehört zu den Personen, deren sittliches Gefühl in seiner Entwickelung krankhaft zurückgeblieben ist. Ein krankhafter Zustand, der sich für den oberflächlichen Beobachter manchmal nur sehr undeutlich äußert. Um so interessanter ist es, die Kindheit solcher Personen näher zu betrachten.

Smerdjakow wird von einem guten, frommen und liebenden Diener erzogen. Die warme Fürsorglichkeit der Umgebung stößt aber bei dem Knaben auf volle Gefühllosigkeit und Undank. Der Knabe ist ferner thierisch grausam. Er hat zwar einige Denkfähigkeit, aber sein Verstandesleben ist doch ein recht eigenthümliches: er ist unfähig zu inductivem Denken. In seinen Sophismen liegt ein gewisser Scharfsinn, aber sie sind nach ihrer Bildungsart einseitig. Als Kind kann Smerdjakow keine Beobachtungsgabe gehabt haben. Er gehört zu den stumpfen oder apathischen Naturen; seine Denkfähigkeit wächst nur aus sich selbst heraus, organisch; äußere Einflüsse auf seine Entwickelung sind unbedeutend. Solche Einseitigkeit ist ganz natürlich, da eben das Gebiet des sittlichen und ästhetischen Fühlens in ihm ganz unentwickelt war, weswegen auch die Gesammtsumme seiner Vorstellungen und Begriffe nur sehr gering sein konnte. Für ihn war Schule, erziehlicher Einfluss der Familie etc. wirkungslos, — er gehörte in eine specielle Anstalt für Seelenkranke.

II.

Es ist eine der für die Pädagogik wichtigsten Fragen, unter welchen Einflüssen sich die allgemeinen Grundlagen der geistigen Natur des Kindes ausbilden. Die Analyse der von Dostojewski gezeichneten Kindertypen weist auf eine Reihe von Bedingungen hin, die für die Ausbildung des Charakters wichtig sind. Hierher gehört vor allem die Vererbung geistiger Eigenschaften. Man muss diesen Factor nicht unterschätzen, um danach seine Maßnahmen treffen zu können. Alescha Karamasow hat von seiner Mutter die religiöse Richtung seiner Gedankenwelt ererbt; ererbt ist eben diese Richtung auch in seinem Bruder Iwan, bei dem sie aber, infolge seines vollständig verschiedenen Charakters und Erziehungsganges, ganz anders auftritt. Auch sonst hat Alescha in geistiger Hinsicht manche Ähnlichkeit mit seiner früh verstorbenen Mutter. Aber auch Eigenschaften des Vaters, besonders die Neigung zu starken Gefühlen und Affecten, haben sich zum Theil auf ihn vererbt.

Besonders häufig ist die Vererbung nervöser Krankheiten mit allen ihren Folgen für die geistige Entwickelung. Die epileptische Nelly ist die Tochter eines Säufers, die hysterische Lisa hat eine hysterische Mutter etc. Diese Art der Vererbung ist besonders wichtig und darf von den Pädagogen nicht außer Acht gelassen werden. Die Frage ist nur, ob solche ererbte Eigenschaften durch die Erziehung beseitigt werden können. An Karamasows Söhnen sehen wir, dass dies allerdings der Fall ist. Alle sind sie von Natur ziemlich gleich begabt, aber nur Iwan ist tauglich fürs Leben, während Alescha stets unbestimmten Zielen nachgeht, Dimitri seine Zeit ganz einfach todtschlägt. Woher dieser Unterschied? Er ist nur zu erklären durch den Unterschied in ihrer Erziehung. Dimitri und Alescha erhalten keine Anleitung, während Iwan frühzeitig einem tüchtigen Pädagogen übergeben wird und sich unter Leuten befindet, die ihn wol beeinflussen konnten.

An zweiter Stelle steht der Einfluss der Lebensbedingungen, der sich einerseits in der Ausbildung der Vorstellungswelt, andererseits in dem Seelenleben des Menschen überhaupt äußert, indem diese Lebensbedingungen verschiedene

Seelenregungen hervorrufen. Dostojewski führt oft Beispiele dafür an, wie selbst eine unbewusste Vorstellung nicht nur eine gewisse Stimmung hervorrufen, sondern auch direct den Willen beeinflussen kann. Ist dies richtig, um wie viel größer muss dann der Einfluss der ganzen Summe der Vorstellungen sein! Besonders groß ist natürlich der Einfluss derjenigen Vorstellungen, welche besonders fest in der Seele abgelagert sind, z. B. mit bestimmten Gefühlen in Verbindung stehen. Eine vorherrschende Vorstellung führt zu einer dominirenden Gemüthsstimmung und gibt auch dem Willen eine bestimmte Richtung. Deshalb sagt eine der handelnden Personen Dostojewski's, dass es keine köstlicheren Erinnerungen gebe, als die der ersten Kinderzeit im Elternhause, und Alescha Karamasow behauptet, dass eine schöne, heilige Erinnerung aus der Zeit der Kindheit die beste Erziehung sei. Kann der Mensch viele solcher Erinnerungen hinüber nehmen ins Leben, so ist er gerettet für immer. Dostojewski selbst führt an einer Stelle seines Tagebuches aus, wie für ihn und Nekrassow eben solche Erinnerungen der Leitstern ihres ganzen Lebens gewesen seien.

Suchen wir uns nun noch, an der Hand der Werke Dostojewski's, einige Einzelfragen zu beantworten.

Ruhen in der Seele des Kindes nicht Kräfte zur Abwehr der von außen einwirkenden Einflüsse? Wir haben gesehen, dass Nelly und die übrigen von uns betrachteten Kinder ängstlich, misstrauisch und verbittert sich von der Umgebung abschließen, die Einsamkeit lieben, sich von einer unbestimmten Sehnsucht beherrschen lassen. Das ist die negative Seite des Einflusses der drückenden Lebensumstände und der Umgebung. Aber dieser Einfluss äußert sich doch auch in positiver Form. Nicht alle Naturanlagen werden unterdrückt. Den Mangel an Welt- und Menschenkenntnis ersetzt eine ungewöhnliche Feinfühligkeit für psychische Regungen und ein ungewöhnliches Verständnis für sittliche Motive und Handlungen. Die Kinder verachteter, aber edler Bettler, sagt jemand bei Dostojewski, lernen die Wahrheit schon im Alter von neun Jahren kennen. Nicht alle guten Charaktereigenschaften werden unterdrückt, so dass sie bei zarter Behandlung sich leicht weiter entwickeln.

Noch eine Frage: Ist das Gefühl der eigenen Würde in den Kindern entwickelt und wie verhalten sie sich bei Beleidigungen desselben?

Ein ungebildeter Erzieher, Touchard (im „Podrostok") beleidigt absichtlich, um zu strafen, das eben erst sich zeigende Gefühl der eigenen Würde seines Zöglings. Dieser merkt die Kränkung anfänglich nicht; bald aber beginnt er, die ihm zugeschriebenen niedrigen Eigenschaften thatsächlich anzunehmen; endlich tritt eine starke Reaction ein, erst in der Form passiven Hasses und verdeckter Bosheit, dann in dem Entschluss zu fliehen. Wir sehen daraus: das Ehrgefühl entwickelt sich gleichzeitig mit der allgemeinen Entwickelung des Bewusstseins.

Kann aber die Seele des Kindes eben solchen Widerstand auch bei einem Druck auf seine sittliche Natur leisten? Im allgemeinen darf man annehmen — und Dostojewski bestätigt dies — dass das Kind sich äußeren Einflüssen in sittlicher Hinsicht am zugänglichsten zeigt. Der alte Zosimus („Brüder Karamasow") sagt vor seinem Tode, man müsse sich jede Minute davor hüten, dass man nicht unbedacht bösen Samen in die Seele des Kindes streue, da solcher gar zu leicht Wurzel schlage. Infolge ihrer Nachahmungssucht nehmen

die Kinder fast unbewusst die schlechten Eigenschaften der sie umgebenden Erwachsenen an. Aber Dostojewski zeichnet doch auch Naturen, die gegen dieses gewaltmäßige Hineinziehen in Lug und Betrug energisch protestiren. Aus Liebe zu ihrem Stiefvater führt Netta einen Diebstahl aus; aber sie fühlt doch stets die sittliche Verantwortlichkeit hierfür und zwar so stark, dass sie vor Aufregung endlich einen nervösen Anfall bekommt. Die Seele des Kindes ist also durchaus nicht eine tabula rasa; den Grundfond des Seelenlebens bilden einige angeborene Eigenschaften, die auch nicht immer durch äußeren Einfluss ganz beseitigt werden können.

Bisher hatten wir es mit Vererbung und äußeren Einflüssen zu thun. Aber es gibt Fälle, wo im Bewusstsein des Menschen unbewusst Ideen auftauchen, durch welche der weitere Fortgang des Innenlebens bedingt und bestimmt wird. Dostojewski begnügt sich leider mit einem kurzen Hinweis hierauf, ohne diesen Fall durch einen künstlerisch geschaffenen Typus zu illustriren.

III.

Wir bemerken, dass in allen von uns betrachteten Kindern das Gefühl eine absolut dominirende Stellung einnimmt. Wo die Kinder noch nicht analysiren können, fühlen sie die Wahrheit heraus, besonders bezüglich des Seelenlebens ihrer Umgebung. Dabei kommt es vor, dass sie irren, aber dann bemerken sie auch bald den Fehler und beruhigen sich nicht, bis sie die Wahrheit gefunden haben. Der Wille ist bei den meisten dieser Kinder wenig gestählt, daher unterwerfen sie sich leicht fremdem Willen. Da sie überhaupt leicht erregbar sind, so wechseln in ihnen die Gefühle sehr leicht, oft unter Einfluss eines ganz unbedeutenden Umstandes. So ist z. B. der kleine Smirnow bis in den Tod betrübt über den Verlust des Iljuscha; aber als er eine Schar Sperlinge vorüber fliegen sieht, ist für einen Augenblick alle Trauer vorbei, und er wirft mit Steinen nach den Vögeln.

Alles weist darauf hin, dass die Gefühlsseite in der Seele des Kindes am meisten äußeren Einflüssen offen steht. Der Kindesseele sind fast alle Gefühle zugänglich, wobei die Stärke und Tiefe derselben oftmals die höchste Stufe erreicht. Die von Dostojewski gezeichneten Kinder zeigen gleich häufig egoistische und altruistische Gefühle, und beide erreichen in ihnen die gleiche Intensität, wie aus der Theilnahme der Willenselemente an denselben und aus den Formen ersichtlich ist, in denen diese Gefühle sich äußern. So sind bei ihnen z. B. Rachsucht, Eigenliebe und Hass sehr erfinderisch bezüglich der Mittel zu ihrer Befriedigung. Eigenthümlich für die Natur der Kinder ist, dass diese oft ohne Absicht oder Wunsch zu rächen große Grausamkeit zeigen; das gilt sogar von Kindern, denen solches Gefühl von Natur gar nicht eigen zu sein scheint. So steckt Iljuscha Smerdjakow eine Nadel in ein Stück Fleisch und gibt es einem Hunde, nur um zu sehen, was daraus werden werde. Den Grund hiervon haben wir nicht in kindlichem Unverstand, auch nicht in Roheit zu suchen, sondern in der leichten und raschen Erregbarkeit, bei schwacher Entwickelung des Willens. Ferner sind die Kinder in Gesellschaft stets roher, als wenn sie allein sind. Wenn die Kinder allein sind, sagt Iljuscha's Vater, sind sie wahre Engel Gottes; in der Schule sind sie oft mitleidlos. In diesem Falle wirkt eben der Wille weniger intensiv, die erregten Gefühle kommen energischer zum Ausdruck.

Das Gewissen ist bei den Kindern oft ungewöhnlich geschärft, wie schon

der angeführte Fall mit Netta beweist, wo der innere Schmerz zuletzt in einem nervösen Anfall seinen Ausgang fand. Die Stärke der sittlichen Erregung kann, infolge der Frische des sittlichen Gefühls, sogar oft die praktische Bedeutung der Handlung bei weitem überschreiten. Aber bei aller ihrer sittlichen Reinheit können die Kinder doch nicht die Unsittlichkeit in jeder Form erkennen und sind deshalb manchmal leichtsinnig. Sie können auch cynische Gespräche führen, ohne dabei aufzuhören, im Herzen keusch und rein zu sein. Dostojewski bezeichnet solchen Cynismus als rein äußerlichen. Daraus dürfen wir nun freilich nicht schließen, dass solche Gespräche für die Kinder auch unschädlich sind. — Wir bemerkten ferner bei allen Kindern ein Vorherrschen der Phantasie. Es fragt sich, welchen Charakter dieselbe im allgemeinen trägt. Das hängt ab vom Wesen der das Kind umgebenden Wirklichkeit und von der psycho-physiologischen Eigenthümlichkeit des Kindes selbst. Jene bestimmt den Inhalt der Phantasien, welcher gewöhnlich der Wirklichkeit vollständig entgegengesetzt ist. Welchen Einfluss die psycho-physiologische Organisation hat, zeigt das Beispiel der Lisa Chochlakowa, in deren Phantasie alle Eigenthümlichkeiten eines nervösen, hysterischen Subjectes zum Ausdruck kommen. Was den Einfluss der Phantasie auf das Seelenleben des Kindes anbetrifft, so brauchen wir nur an Netta Neswanowa zu denken, für welche ihre Phantasien den ganzen Inhalt ihres Innenlebens bildeten. Wir hören oft von entlaufenen Kindern; meistens sind diese ihrer Phantasie gefolgt, die ihnen wunderbare phantastische Vorstellungen, Bilder und Entschlüsse vorgaukelt und ihren Willen vollständig regiert. Manchmal bekommt die Phantasie einen prophetischen Charakter. Als Netta zum erstenmal das hell erleuchtete Haus des Fürsten X. sah, schien es ihr, als habe sie dies alles schon einmal gesehen, — und sie hatte es wol auch, aber natürlich nur in ihrer Phantasie. Freilich lässt sich diese Beobachtung nicht verallgemeinern und können wir aus derselben keine Schlussfolgerungen ziehen. (Schluss folgt.)

Pädagogische Rundschau.

I. Internationaler Samariter-Congress in Wien 1893. Bureau: Wien, I., Kärntnerring 7. Das Empfangs- und Fest-Comité dieses Congresses hat sich bereits constituirt und zum Obmanne den Hofrath Ernst Ludwig gewählt. Als Festprogramm wurde festgesetzt: Für den 7. September abends eine zwanglose Zusammenkunft, für den 8. wurde von der k. k. General-Intendanz eine Festvorstellung in der k. k. Hofoper bewilligt, am 9. findet der Empfang im Rathhause durch den Bürgermeister und die Gemeindevertretung von Wien statt. Am 10. September wird ein Gartenfest abgehalten werden, bei welchem die ersten Künstler Wiens ihre Mitwirkung zugesagt haben; außerdem sind Ausflüge in die Umgebung Wiens und am 11. September eine gemeinsame Fahrt nach Budapest geplant.

Die Anmeldungen zum Congress haben bereits die Anzahl von 400 überschritten und zwar sind zahlreiche Vertretungen von Regierungen, Städten, ärztlichen Corporationen, Feuerwehren, Samariter-Vereinen und anderen Humanitätsvereinen officiell angesagt. Von hervorragenden Persönlichkeiten sind neuerlich dem Congresse beigetreten: Prinz Emil Schönaich-Carolath, die Grafen Cavriani in Krakau, Schaafgotsch in Lienz, Wimpffen in Algier, die geheimen Räthe Graf Bismarck-Bohlen, General der Cavallerie in Züssow, Freiherr von Horst, General und Minister a. D. in Graz, General-Lieutenant von Radecke in Potsdam u. s. w. Die Vorarbeiten für den Congress sind nunmehr abgeschlossen, und werden die einleitenden Referate in der nächsten Zeit zur Versendung an die Mitglieder gelangen.

Der Centralausschuss der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung hat in seiner letzten Sitzung beschlossen, die Generalversammlung, welche anfangs Juni in Weimar stattfinden sollte, der Zeitverhältnisse wegen aber vertagt wurde, im November d. J. in Berlin abzuhalten. Auf der Tagesordnung stehen außer den geschäftlichen Verhandlungen folgende Gegenstände: 1. Stiftungen für Unterrichts- und Bildungszwecke (Lehrer J. Tews-Berlin). 2. Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, damit die Resultate des Schulunterrichts und der Schulerziehung gesichert werden, und die durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart bedingte Ausgestaltung erfahren, und welche Veranstaltungen dieser Art muss die Gesellschaft f. V. v. V. zur Zeit ganz besonders zu fördern suchen? (Lehrer Osw. Sagner und Prof. v. d. Velde-Görlitz). 3. Die allgemeine Volksschule (Prof. J. B. Meyer-Bonn und Abg. Rickert-Danzig).

Aus Württemberg. Allgemeine Württembergische Reallehrerversammlung. Dieselbe tagte am 28. Juni d. J. in den Räumen des königlichen Realschulgebäudes in Stuttgart. Es hatten sich die Amtsgenossen aus Stadt und

Land so zahlreich wie je dazu eingefunden, hatte doch die Cultministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen in dankenswerter Weise diesen Tag für die theilnehmenden Lehrer als Schultag freigegeben. Die hohe Behörde bewies ihr Interesse an den Bestrebungen des Reallehrervereins auch dadurch, dass Se. Excellenz der Herr Cultminister Dr. v. Sarwey sowie Director Dr. v. Dorn und die Oberstudienräthe v. Henzler, Günzler und Ableiter der Versammlung anwohnten und den Verhandlungen von Anfang bis zum Schlusse folgten.

Die Verhandlungen in den Abtheilungen begannen um 8 Uhr. In der mathematisch-naturwissenschaftlichen sprach zuerst Professor D. Hölder-Tübingen über die algebraischen Bedingungen für die Lösbarkeit geometrischer Constructionsaufgaben mit Hilfe von Zirkel und Lineal. Da jede Strecke aus gegebenen Strecken sich construiren lässt, wenn sie durch einen gewissen Quadratwurzelausdruck ausgedrückt werden kann, der nur vierte, dritte und mittlere Proportionalen oder die Anwendung des Pythagoräers zur Construction verlangt, so kommt es darauf an, zu untersuchen, ob die Gleichung, auf welche jede geometrische Aufgabe führt, durch einen solchen Wurzelausdruck befriedigt werden kann. Es ergibt sich, dass hierzu nöthig ist, 1. dass der Grad der Gleichung eine Potenz von 2 sei, und 2. dass alle Wurzeln der Gleichung durch den Quadratwurzelausdruck dargestellt werden können (nach Petersen). Anwendungen des Gefundenen auf Kreistheilung, auf die Trisection des Winkels und die Aufgaben, die zu einer Gleichung 4. Grades führen, schlossen den interessanten Vortrag, dem über 50 Zuhörer gespannt folgten.

Nicht minder angenehm fesselte der 2. Vortrag des Dr. Ruoß-Cannstatt über die elektrischen Erscheinungen des Wassers, der durch hübsche, gelungene Versuche belebt war und nur das eine Bedauern erregte, dass die Kürze der Zeit nicht gestattete, auch den 2. Theil des Vortrags zu genießen, der von der Luftelektricität, deren Träger Staubtheilchen sind, handelte.

In der sprachlich-historischen Abtheilung, welche Rector Mayer-Biberach leitete, gab derselbe zuerst einen Bericht über eine Ferienreise von 8 Wochen, die er nach England gemacht hatte, in welchem er sich sehr befriedigt über die Erfolge derselben aussprach und nicht blos den Studierenden, sondern auch den Amtsgenossen solche Reisen als besten Repetitionscurs in der fremden Sprache empfahl. Ihm folgte Professor Schmierer-Esslingen mit einem fesselnden Vortrag über „La Débâcle“ von Zola, worin er die Grundzüge, Tendenz und Stellung des berühmten Romans klar zeichnete.

Punkt 10 Uhr eröffnete Rector Dr. Ramsler-Tübingen die Hauptversammlung im Festsaale des Hauses und gab dem Wunsche Ausdruck, es möchten aus der Versammlung heraus die auch unsere Amtsgenossen von den humanistischen Anstalten bewegenden Fragen über Verbesserung der Stellung der Lehrer in wirtschaftlicher und socialer Hinsicht in Angriff und Behandlung genommen, und insbesondere der eine oder andere College die allerdings nicht geringe, aber gewiss dankenswerte Mühe auf sich nehmen, das statistische Material zu sammeln.

Professor Beißwanger sprach mit begeisternden Worten über „die Schule als Erzieherin zum Staatsbürger“. Hinweisend auf die Wichtigkeit dieser Erziehung angesichts der eben vollzogenen Wahlen zum Deutschen Reichstag stellte er als Forderung hierzu auf: Pflege der Religion in der Schule, Erziehung zur Pflichterfüllung und Wahrhaftigkeit, als den Grundlagen aller

Charakterbildung; Erhaltung des Volksliedes in der Schule, insbesondere auch durch Aufnahme in die Lesebücher, vor allem aber Verwertung des Geschichtsunterrichts und der Heimatkunde, der Literaturgeschichte und geographischer Charakterbilder zur Weckung des Ehrgefühls und der Vaterlandsliebe. Die Pflege der Muttersprache und patriotische Schulfeiern wurden besonders empfohlen und für die oberen Classen und Fortbildungsschulen auch Belehrung über Verfassung des eigenen Vaterlandes gewünscht, ohne Einführung in die Politik der Parteien. Reicher Beifall lohnte den Redner. In der darauffolgenden Besprechung empfahl Rector Mayer-Biberach insbesondere die vorgeschlagene Belehrung über Verfassung etc.

Den 2. Vortrag hielt Prof. Dr. Fink-Tübingen über theoretische und darstellende Geometrie in der Schule. Er fasste den Inhalt seines durch eine lichtvolle geschichtliche Entwicklung der Geometrie eingeleiteten anregenden Vortrags in folgende Leitsätze zusammen: 1. Die Geometrie bildet für die mittlere und obere Stufe das Centrum des mathematischen Unterrichts. 2. Der Unterricht in der Geometrie trägt von Anfang an im großen und ganzen ein wissenschaftliches Gepräge. 3. Dem Unterricht in der Euklidischen Geometrie folgt der in der projectiven und endlich der in der elementaren analytischen Geometrie. 4. Die beim Unterricht zu beobachtenden Lehrweisen sind mit den Methoden der Entdecker geometrischer Theilgebiete in möglichste Übereinstimmung zu bringen. 5. Der theoretischen Geometrie zur Seite geht die darstellende Geometrie. Letztere ist: a) eine darstellende Geometrie arithmetisch-algebraischen Charakters; b) eine darstellende Geometrie mit specifisch projectivem Charakter und zerfällt in darstellende Geometrie der Ebene (seither geometrisches Zeichnen genannt) und darstellende Geometrie des Raumes (Monge'sche descript. Geometrie, Perspective und Axonometrie). 6. Das geometrische Zeichnen, welches nur technisches Zeichnen ist, gehört in die Fortbildungsschule. 7. Bei der Ausführung der Zeichnungen für die darstellende Geometrie sollte die farbige Tinte eine hervorragende Rolle spielen. 8. Theoretische und darstellende Geometrie sollen stets in die Hand eines und desselben Lehrers gelegt werden. — Die Versammlung dankte dem gewandten Redner durch lebhaften Beifall und beschloss, die Debatte über die Leitsätze aufs nächste Jahr zu verschieben.

Als letzter Redner theilte Rector Müller der Versammlung mit, dass die von der vorjährigen Versammlung beschlossene Eingabe an das Ministerium, in welcher um die Ausdehnung der Berechtigung unserer 10classigen Realschulen auf die Vorbereitung zum Forstfach, Post- und Eisenbahndienst gebeten werden sollte, zwar von dem Herrn Staatsminister des Kirchen- und Schulwesens an die Ministerien der Finanzen und des Auswärtigen mit warmer Empfehlung gegeben wurde, von diesen aber als zur Zeit noch nicht erfüllbar zurückkam. Es sei jedoch alle Hoffnung vorhanden, dass Württemberg in dieser Frage bald dem Beispiel Preußens und Badens folgen werde.

Aus dem Großherzogthum Baden. (Ende Juni.) Die Großherzogliche Oberschulbehörde (Oberschulrath) macht in ihrem jüngsten „Verordnungsblatt“ den Candidaten des höheren Schulamtes durchaus keine Complimente. Wie s. Z. im „Pædagogium“ mitgetheilt wurde (Jahrg. 1889), steht es einem Candidaten frei, sich in einem der drei folgenden Hauptgebiete prüfen zu lassen: in Latein und Griechisch (als Hauptfach), ferner in Hauptfächern aus dem Ge-

biete der neueren Sprachen und der Geschichte und endlich in den Hauptfächern aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete.

„Nicht selten," so schreibt genannte Behörde, „wählen die Candidaten als Hauptfächer, worin sie geprüft zu werden wünschen, das Deutsche und die Geschichte." Sie macht darauf aufmerksam, dass es kaum möglich sei, „einem Lehrer, der nur in diesen Fächern — und vielleicht noch in der Philosophie und Geographie (als Nebenfach) — unterrichten könnte, eine Lehraufgabe zuzuweisen, die ihn voll beschäftigen und ihm eine ausgedehntere und nachhaltigere Wirksamkeit in einer Schulclasse eröffnen würde; vielmehr wird dringend erwünscht sein, dass sich mit der historischen und germanistischen Vorbildung noch die Lehrbefähigung zu fremdsprachlichem Unterrichte, wenigstens bis in die Mittelclasse verbinde." In gleicher Weise werden Tadel und Rath in Bezug auf andere Combinationen (Geschichte, Geographie und philosophische Propädeutik) ertheilt. Recht vielsagend sind noch folgende Sätze der oberschulräthlichen „Bekanntmachung": . . . „In Ansehung der Gegenstände, welche als Nebenfächer erwählt werden, scheint mehrfach die Anschauung zu herrschen, dass hier oberflächliche, ungründliche Kenntnisse genügen" . . .

In Hinsicht auf die Candidaten der altclassischen Sprachen wird u. a. gesagt: „Candidaten, welche beim Staatsexamen nicht einmal diejenige Leichtigkeit und Sicherheit im Verständnisse lateinischer und griechischer Texte zeigen, welche bei der Gymnasial-Reifeprüfung gefordert wird, haben es sich selbst zuzuschreiben, wenn ihnen eine Lehrbefähigung in den alten Sprachen überhaupt nicht zuerkannt werden kann." Ebenso wird den Candidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gesagt, „was zu ihrem Frieden dient". Die Schlusssätze der oberschulräthlichen Bekanntmachung lassen besonders „tief blicken" und sind ganz geeignet, corps- und verbindungssüchtigen Akademikern, die, mit Ach und Krach im Amte eingelotst, mit souveräner Verachtung herniederblicken auf die Real- und Volksschullehrer, vulgo Schulmeister, den Star zu stechen. Sie lauten:

„Der Zudrang zum höheren Lehrerberuf hat in den letzten Jahren sichtlich zugenommen; dagegen waren die bei den Staatsprüfungen gemachten Erfahrungen keineswegs alle erfreulich. Daraus erwächst für die Behörde die ernste Verpflichtung, mit vollem Nachdruck auf Erfüllung der Bedingungen zu bestehen, ohne die keinem Lehrer eine gedeihliche Einwirkung auf die Geistesbildung der ihm anvertrauten Jugend möglich ist.

„Nur einer verhältnismäßig geringen Anzahl der geprüften Candidaten haben bedingungslose Beschäftigungszeugnisse ausgestellt werden können, weil die meisten die in der Prüfungsordnung enthaltenen Anforderungen zu leicht genommen haben. Dem gegenüber sehen wir uns veranlasst, darauf aufmerksam zu machen, dass künftig nur solche Candidaten auf Zulassung zum Probejahr werden rechnen können, denen in ihrem Zeugnisse nicht die Bedingung gestellt ist, dass sie einen Theil der Prüfung wiederholen müssen."

Dieser Erlass hat in den Reihen der akademisch gebildeten Lehrer sehr verschnupft, doch, wie wir meinen, mit Unrecht. Dem Staat muss daran gelegen sein, tüchtige Lehrer zu erhalten; wenn er daher auf Schäden aufmerksam macht und Mittel zur Beseitigung derselben angibt, so ist dies nicht nur

sehr lobenswert, sondern auch recht und billig, zumal in Anbetracht der Thatsache, dass es Mittelschulprofessoren gibt, die — wie selbst ihre Schüler wissen — nicht im Stande sind, ohne „Schlauch“ den Livius, geschweige denn die anderen Schulclassiker zu dociren. Unbegreiflicherweise sind diese Herren trotzalledem Classenvorstände der oberen Classen und obendrein mit einem gewissen Etwas versehen, welches an das bekannte Sprichwort von Dummheit, Stolz und Holz erinnert. Manchem „höheren Lehrer“ steigt der Professortitel, welcher mit der definitiven Anstellung erlangt wird, so in den Kopf, dass er das andauernde und gründliche Weiterstudium als profan und nur noch gut genug für die Volksschullehrer und Reallehrer erachtet. Hier sei eingeschaltet, dass vor dem Jahre 1870 man den Unterschied zwischen „höheren“ und „niederen“ Lehrern nicht so schroff hervortreten sah als jetzt; beide Kategorien der Lehrer verkehrten in collegialer Weise miteinander und suchten sich gegenseitig zu fördern. Als anfangs der 70er Jahre ein fühlbarer Mangel an akademisch gebildeten Lehrern eintrat, zog man aus Norddeutschland solche herüber und verlieh ihnen vorzugsweise gute Stellen. Die Behörde hat mit einigen derselben jedoch üble Erfahrungen gemacht, so dass man vielfach annahm, die norddeutschen Schulbehörden hätten die Betreffenden „fortgelobt“. Mag dies richtig oder nicht richtig sein, so viel steht fest, dass von dieser Zeit an ein Auseinandergehen der akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern constatirt werden kann, nicht zum Vortheil der Schule; das Auseinandergehen ist sogar so unheilvoll gediehen, dass an manchen Lehranstalten, an denen Glieder beider Lehrerkategorien thätig sind, sich eine völlige Absonderung vollzogen hat. — Diejenigen Leute akademischer Couleur, die wir vorhin etwas näher schilderten, sind meistens „protegirt“, d. h. sie waren vorsichtig in der Wahl ihrer Vettern, infolgedessen sie auch gegenüber denjenigen gefeit sind, die ihre Unterrichtserfolge und Befähigung zu beurtheilen haben. — Wir behalten uns vor, ein andermal eingehender auf diese und andere Erscheinungen im Mittelschulwesen zurückzukommen.

Hinsichtlich des oben erwähnten Erlasses sei noch erwähnt, dass, wenn derselbe ernstlich durchgeführt wird, der Andrang zum Studium behufs Erlangung eines höheren Lehramtes, der schon stark nachgelassen hat, weitere Abnahme finden dürfte. Es wäre unter Berücksichtigung des oberschulräthlichen Erlasses wol erwägungswert, ob man nicht schon in den unteren Classen der Gymnasien die Promotion strenger, als dies bisher geschehen, vollziehen sollte, wenigstens so lange, als die oberen und obersten Classen der Mittelschulen eine unverhältnismäßig hohe Schülerzahl aufweisen. Solange die Universitäten eine abnorm hohe Präsenzziffer aufweisen, wird das sog. Gelehrten-Proletariat aller Facultäten durch verschärfte Bedingungen der Staatsprüfungen nur vermehrt; wenn ein junger Mensch sein Vermögen dem Studium — oder besser Nichtstudium — zwecklos zum Opfer gebracht hat, so wird er zweifellos derjenigen politischen Partei zugetrieben, die ein Hort aller Unzufriedenen ist und in der er als ein sehr gern gesehener Agitator aufgenommen wird. —

Trotz der unerfreulichen, mehrfach erwähnten Erfahrung des Oberschulrathes ist das Curiosum aus Karlsruhe zu verzeichnen, dass die Stadtbehörde dieser Residenz- und „Schulstadt“ als zweiten städtischen Rector der Volksschule (städtischen Schulinspector) einen Lehramtspraktikanten (Candidat für das höhere Schulfach) dem Oberschulrathe zur Anstellung präsentirte. Die

Präsentation wurde bereits genehmigt. Diese Thatsache bildet einen weiteren Beleg für die mehr als eigenartige Besetzung der Schulaufsichtsstellen in Baden, über die im „Paedagogium“ öfters begründete Klage geführt wurde. Sie ist um so auffallender — für den in die Mysterien Eingeweihten allerdings nicht —, als an der vielgegliederten Volksschule der „Schulstadt“ (!) Karlsruhe erfahrene, tüchtige und als Reallehrer geprüfte Lehrer wirken, die offenbar einem Lehramtspraktikanten, der nie eine definitive Lehrstelle bekleidet oder sich literarisch als ein „Meister der Schule“ hervorgethan hat, vorzuziehen gewesen wären. Diese Ernennung reiht sich würdig denjenigen an (Besetzung der Kreisschulrathsstellen durch Theologen, vrgl. Heft VI des „Paedagogiums“, S. 404 ff.), die seit Jahren erfolgten und durch welche der badische Volksschullehrerstand in den Augen des Volkes und der Nichtbadener compromittirt wird, weil man die Mitglieder desselben nicht für befähigt hält, wie diejenigen in Bayern, Sachsen u. s. w., Schulaufsichtsämter zufriedenstellend zu führen. Dies ist ein Unrecht sondergleichen, da dies den Volksschullehrerstand verletzende Verfahren durch nichts begründet und gerechtfertigt werden kann. Wie wir hören, sollen auch in zwei weiteren, kleineren Amtsstädtchen Lehramtspraktikanten als „erste Lehrer“ (Oberlehrer) ernannt werden; bewahrheitet sich dieses Gerücht, so werden wir etwas genauer und in unverblümter Sprache die Ursachen dieser Erscheinung nennen, damit man auch auswärts erkennt, dass in Baden nicht alles Gold ist, was glänzt. —

Infolge des neuen Schulgesetzes haben, wie schon früher berichtet wurde, die meisten, vorab die größten Städte des Landes die Lehrergehalte geregelt. Eine betrübende Ausnahme macht hierin nur die reiche „Goldstadt“ Pforzheim. Den Lehrern dorten muthet man zu, mit einem Gehalte auszukommen, der bei der größten Sparsamkeit nicht ausreicht, um einigermaßen anständig zu leben, muthet ihnen eine angestrengte, aufreibende Thätigkeit zu und glaubt ein Übriges gethan zu haben, wenn man denselben honigsüße Warte- oder sog. Hoftröste spendet, während diejenigen, denen die Besoldungsregulirung in Händen liegt, jammern, dass sie mit einem Gehalte von Tausenden nicht auszukommen vermögen. Es ist traurig, dass diese Herren nicht einsehen, dass durch ein solches Verhalten den Lehrern gegenüber der Schule geschadet wird; mahnt doch schon die Bibel — und Pforzheim ist eine fromme Stadt —, die Lehrer ihr Amt nicht mit Seufzen vollführen zu lassen. Aber auch da, wo die Gehaltsregulirungen der Lehrer in Städten vorgenommen wurden, fängt man an, die Lehrer in ihren schwerverdienten Nebenbezügen (Überstunden, Vergütung von Fortbildungsschulunterricht u. dergl.) zu beschneiden, so dass sich die Aufbesserung, mit der man selbst bei Wahlanlässen und anderen passenden und unpassenden Gelegenheiten renommirt, sich nur als eine bescheidene, unzureichende Theuerungszulage darstellt. Hätten die Oberhäupter dieser Städte statt 10, 12, 15 und 16000 (tausend) Mark nur die Hälfte, oder Lehrergehalte, wir wären sicher, dass sofortige Änderung, d. h. ausreichende Gehaltsbezüge, beschafft würden. Wenn man satt ist, lässt sich's gut über Hunger reden. Auch in dieser Hinsicht werden wir noch eingehend berichten. Aus allem geht hervor, dass auch den badischen Lehrern, die durch das neue Schulgesetz unzweifelhaft etwas gefördert wurden, immer noch die Dante'schen Worte beim Eintritt ins Schulamt gelten: „Lasciate ogni speranza, voi ch' entrate.“

Aus Sachsen. (März bis Juni 1893.) Zwei Erfolge, von denen der eine auf geistigem, der andere auf materiellem Gebiete gelegen ist, sind Ihrem Berichterstatter der willkommene Anlass zu den folgenden Mittheilungen.

A. Vom 22. bis 25. Mai tagte auf sächsischem Boden die 30. Allgem. Deutsche Lehrerversammlung, welche in der Geschichte des deutschen Lehrerstandes hinfort einen Eckstein darstellen wird: denn durch sie wurde, wie ein Veteran der deutschen Lehrerzusammenkünfte, Oberlehrer H. Mörle-Gera, sagte, das Streben der deutschen Lehrer nach Einigkeit erfüllt! In den Grundanschauungen über Schule und Erziehung, über Volksbildung und Volkswol war die Majorität der Lehrer längst einig, weil alle, die sich nur halbwegs als Schüler Pestalozzi's und Diesterweg's fühlen, in diesen „Fundamentalansichten“ — wie sie Pestalozzi nennt — wol kaum Antipoden sein können; formell aber bestand noch eine Trennung, indem, abwechselnd, alljährlich ein „Deutscher Lehrertag“ oder eine „Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung“ stattfand, welche von verschiedenen Centren aus einberufen und geleitet wurden. (Vergl. die alljährl. Berichte im Pædagogium.) Diesem Übelstande ist durch die 30. Allgem. Deutsche Lehrerversammlung abgeholfen worden. Über die eigentlich pädagogischen Themata, welche in den Vorträgen behandelt und in den Debatten erörtert wurden, hat das Pädagogium bereits in der vorigen Nummer berichtet; hier soll nur über das erwähnte und zweifelsohne wichtige „Einigungsverfahren“ berichtet werden.

Als die Vorbereitungen zur 30. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung zu treffen waren, ging vom Leipziger Lehrervereine, der an dieser Stelle schon einmal als einer der thätigsten unseres Landes bezeichnet worden ist, eine Anregung aus, welche überall Zustimmung fand, und für welche diesem Vereine Dank gezollt werden muss. Im letzten Winter nämlich sandte der Leipziger Lehrerverein ein Rundschreiben an die deutschen Lehrervereine, welches, auf schulgeschichtliche Thatsachen und gemachte Erfahrungen hinweisend, von bleibendem Wert ist und im wesentlichen folgendes besagte: Im Sept. d. J. 1848 wurde der Allgem. Deutsche Lehrerverein begründet. Nur kurz war sein Bestehen. Schon 1852 musste er den Mächten des Rückschrittes weichen. Die Allgem. Deutsche Lehrerversammlung trat an seine Stelle. In den 45 Jahren ihres Bestehens hat dieselbe sich wolbegründeten Anspruch auf die Achtung und den Dank der deutschen Lehrer erworben. Sie war in den Zeiten der Reaction ein Hort derer, die an dem Ideale einer freien Schule und eines freien Lehrerstandes festhielten. In ihr haben die hervorragendsten Pädagogen der deutschen Volksschule (Diesterweg, Fröbel, Lüben, Wich. Lange, Dittes, Berthelt u. a.) das Wort ergriffen. Auch die Wiederbegründung des „Deutschen Lehrervereins“ i. J. 1871 hat ihr Fortbestehen und ihre anregenden Wirkungen auf den deutschen Lehrerstand nicht aufgehalten. Mit dem Jahre 1876 trat ihr, da eine Vereinigung mit dem „Deutschen Lehrervereine“ damals noch nicht gelang, eine Versammlung von Vertretern der deutschen Lehrervereine, der „Deutsche Lehrertag“, zur Seite. Seit beinahe 2 Jahrzehnten tagen beide Versammlungen abwechselnd nebeneinander. In diesem Zeitraume haben sich aber die Verhältnisse, in denen ein solches Nebeneinanderbestehen eine Berechtigung hatte, wesentlich geändert: Die Vereinigung der Lehrer Deutschlands ist durch die Bildung von Orts- und Kreisvereinen und deren Zusammenschluss zu Provinzial- und Landesverbänden im ganzen Reiche

eine viel innigere geworden. Nur eine winzige Minderheit von Lehrern steht gegenwärtig den Vereinen noch fern. Damit ist die Bedeutung des „Deutschen Lehrertages“ gestiegen. Anfangs thatsächlich nichts anderes als eine Delegirtenversammlung des „Deutschen Lehrervereins“, ist er jetzt die Vertretung fast sämmtlicher Lehrervereine des Reiches und damit in Wahrheit die Vertretung des deutschen Lehrerstandes.

Diese Veränderung der Sachlage legt den Wunsch nahe, eine Vereinigung der beiden großen Versammlungen, des Deutschen Lehrertages und der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung, anzustreben. Muss doch unter den gegenwärtigen Verhältnissen ihr Nebeneinanderbestehen unbedingt Unzuträglichkeiten hervorrufen; insbesondere kann es zu der irrigen Meinung führen, dass die deutsche Lehrerschaft in zwei grundsätzlich verschiedene Lager gespalten sei, wodurch unsere Stimme der Öffentlichkeit gegenüber bedeutend an Gewicht verlieren muss. Und doch werden in beiden Versammlungen seit Jahren nahezu dieselben Fragen besprochen! Derselbige Geist beseelt die beiderseitigen Verhandlungen! Selbst die Ausschüsse der zwei Versammlungen bestehen zum Theil aus denselben Personen! Dazu kommt, dass durch das alljährliche Zusammentreten einer großen Standesversammlung der Lehrerschaft erhebliche Opfer an Kraft, Zeit und Geld auferlegt werden. Endlich erscheint ein Zusammenschluss gerade in der Gegenwart um so nothwendiger, als die Feinde der Lehrerschaft, besonders die Gegner aller Selbstständigkeit der Schule, alle Kräfte daran setzen, um unter die Lehrer Zwietracht zu säen und sie durch Spaltung in verschiedene (confessionelle) Lager zur Ohnmacht zu verdammen.

In Anbetracht dieser Verhältnisse hat der Leipziger Lehrerverein im Juli 1891, als er dem Ausschusse der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung von seiner Bereitwilligkeit, ihr zu Pfingsten 1893 in Leipzig eine gastliche Stätte zu bereiten, Mittheilung machte, demselben gleichzeitig folgenden Beschluss unterbreitet: „Der Leipziger Lehrerverein erklärt sich bereit, für den in Mannheim gefassten Beschluss einzutreten und dessen Ausführung möglichst zu fördern, will aber auch nicht verschweigen, dass er auf der 30. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung die in früherer Zeit abgebrochenen Verhandlungen behufs Verschmelzung der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung mit dem Deutschen Lehrertage wieder aufzunehmen gedenkt!“ Zugleich enthielt das Leipziger Rundschreiben Andeutungen über den Weg, der zur Vereinigung führen könne, und es schloss mit den Worten: „Indem wir den Vorständen der deutschen Lehrervereine von unserm Vorhaben Mittheilung machen, geben wir uns der Hoffnung hin, dass auch sie in ihren Kreisen bemüht sein werden, das Einigungswerk zu fördern. Wol sind auf beiden Seiten Opfer zu bringen. Der Entschluss hierzu kann aber jedenfalls nicht schwer fallen, da es gilt, einen bestehenden schädlichen Dualismus zu beseitigen und dafür das Ideal einer geeinten deutschen Lehrerschaft einzutauschen!“

Alle Lehrervereine haben, soviel bekannt geworden ist, ihre Zustimmung zu dem Plane kundgegeben. Darauf hat in den Osterferien im Leipziger Lehrervereinshause, welches 1884 noch der selige Dr. Karl Kehr einweihen half, eine längere, aber friedliche Berathung stattgefunden zwischen Vertretern der „Allgem. Deutschen Lehrerversammlung“ und des „Deutschen Lehrertages“. Auf dem Boden dieser Berathung sind dann von einer Commission Satzungen festgestellt worden, durch deren einhellige Annahme am 24. Mai von der

30. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung die Verschmelzung von Lehrerversammlung und Lehrertag beschlossen wurde. Dem Schreiber dieser Zeilen sowie jedem anderen Theilnehmer an der Versammlung wird der Augenblick, da dieser Beschluss gefasst wurde, gewiss unvergesslich bleiben! Zum Zeichen der Zustimmung erhob sich die große Versammlung unter stürmischem Beifalle, als Mörle, der Vertreter der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung, die Worte gesprochen: „Das Streben der deutschen Lehrer nach Einigkeit ist erfüllt! Nach brüderlichen Berathungen hat man den Beschluss gefasst, Lehrerversammlung und Lehrertag zu verschmelzen, und der Plan zur Vereinigung ist niedergelegt in den in Ihren Händen befindlichen Satzungen. Ich glaube, dass Sie denselben sofort Ihre Genehmigung geben und dadurch bezeugen werden, man ist eins darin, dass die deutsche Lehrerschaft von nun an als ein Bruderverein dastehe!" Und aufrichtiger Jubel wurde laut, als College Clausnitzer-Berlin, Vorsitzender des „Deutschen Lehrervereins", folgende Sätze an die Versammlung gerichtet hatte: „Mit großer Freude begrüßt der Ausschuss des Deutschen Lehrertages Ihren hochherzigen Beschluss. Was seit Jahrzehnten (Wien 1870!) schon ersehnt und erstrebt worden ist, steht vor uns: die Einigkeit der deutschen Lehrerschaft! In einer Zeit, wo Feinde ringsum stehen, wo man unsere Reihen zu sprengen sucht, da kommt die Botschaft aus Leipzig: Sie waren einmüthig bei einander! Wir sind jetzt ein einig Volk von Brüdern und bleiben „auf ewig ungetheilt!"

Die endgiltigen Satzungen der geeinten Versammlung sind diese:

Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung (Deutscher Lehrertag.) I. Zusammensetzung der Versammlung. § 1. Die seither getrennt nebeneinander tagenden Vereinigungen: „Allgemeine Deutsche Lehrer-Versammlung" und „Deutscher Lehrertag" bilden künftig nur eine einzige Körperschaft unter dem Namen „Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung (Deutscher Lehrertag)." Diese Versammlung tagt in der Regel alle zwei Jahre und setzt sich zusammen:

a) aus Vertretern der deutschen Lehrervereine, d. h. der Landes- und Provinzialvereine, und zwar sind diese berechtigt, auf je 300 Mitglieder einen Vertreter zu wählen;
b) aus Lehrern und Lehrerinnen, welche sich zur Theilnahme melden;
c) aus Freunden der Schule.

II. Leitung der Versammlung. § 2. Die geschäftlichen Angelegenheiten der Versammlung erledigt der geschäftsführende Ausschuss. Dieser besteht:

a) aus einem engeren Ausschusse, welcher von den bisherigen fünf Mitgliedern des engeren Ausschusses der „Allgem. Deutschen Lehrerversammlung" und ebenso vielen Mitgliedern des engeren Ausschusses des „Deutschen Lehrertages" gebildet wird;
b) aus einem weiteren Ausschusse, der sich aus den Mitgliedern des bisherigen weiteren Ausschusses der „Allgem. Deutschen Lehrerversammlung" und den Vorsitzenden derjenigen Provinzial- und Landes-Lehrervereine zusammensetzt, welche sich durch Abgeordnete an der Versammlung betheiligen.

Ergänzungswahlen für den engeren Ausschuss finden vorläufig durch diejenige Körperschaft statt, welche die ursprünglichen Wahlen bewirkt hat. Die

Ergänzung des weiteren Ausschusses erfolgt durch diesen, vorbehaltlich der Genehmigung durch die Vertreterversammlung.

§ 3. Die Leitung der Verhandlungen in der Versammlung liegt einem Versammlungsvorstande ob, welcher auf Vorschlag des Ausschusses durch die Vertreter gewählt wird.

III. Tagesordnung. § 4. Auf die Tagesordnung der Versammlung sind mindestens vier Themen zu stellen; zwei derselben sind Vereinsthemen, d. h. Themen, welche von den in der Versammlung vertretenen Vereinen vorberathen werden müssen.

§ 5. Die Auswahl der Vereinsthemen wird durch die Vorstände der in § 4 bezeichneten Vereine und den Ausschuss bewirkt.

§ 6. Die Auswahl der übrigen Themen, sowie die weitere Feststellung der Tagesordnung bleibt dem Ausschusse vorbehalten.

IV. Stimmrecht. § 7. Die Ausschussmitglieder haben alle Rechte der Vertreter. Zu den Abstimmungen über Vereinsthemen, Organisationsfragen und die Wahl des Versammlungsvorstandes sind nur die Vertreter, sowie die Mitglieder des Ausschusses berechtigt. Sonstige Abstimmungen erfolgen durch die ganze Versammlung mit Ausnahme der unter § 1c aufgeführten Freunde der Schule, welche kein Stimmrecht haben.

V. Bestreitung der Kosten. § 8. Zur Bestreitung der Kosten, welche durch die Geschäftsführung erwachsen, hat der jeweilige Ortsausschuss der Versammlung von den zu erhebenden Theilnehmerbeiträgen pro Theilnehmer 20 Pfennige an den geschäftsführenden Ausschuss (§ 2) zu entrichten.

VI. Organe. § 9. Alle auf die Versammlung bezüglichen Bekanntmachungen sind durch die „Allgem. Deutsche Lehrerzeitung“ (Dresden) und die „Pädagogische Zeitung“ (Berlin) zu veröffentlichen.

VII. Satzungsänderung. § 10. Eine Abänderung der vorstehenden Satzungen ist frühestens nach Ablauf von sechs Jahren zulässig. Abänderungsvorschläge sind mindestens acht Wochen vor der Versammlung dem engeren Ausschusse einzureichen und durch diesen mindestens vier Wochen vor der betreffenden Versammlung zu veröffentlichen. Abänderungen können nur mit einer Zweidrittelmehrheit der anwesenden Ausschussmitglieder und Vertreter beschlossen werden.

Wir haben über diese Angelegenheit, die uns namentlich seit der 87er Lehrerversammlung in Gotha sehr am Herzen lag, etwas ausführlicher berichtet, als es sonst im „Pædagogium“ erlaubt ist: Die Wichtigkeit der Sache wird unseren Bericht rechtfertigen! — An der Gründung des ersten „Allgem. Deutschen Lehrervereins“, der seit 1852 nur in Form der Allgem. Deutschen Lehrerversammlungen weiter bestehen konnte, hat sich (1848) die sächsische Lehrerwelt lebhaft betheiligt; ich erinnere nur an Männer wie Berthelt, der nun im 80. Lebensjahre steht, und Lansky, dessen 75. Geburtstag in den letzten Tagen (9. Juni) von Verehrern festlich gestaltet wurde. Eine glückliche Fügung hat es gewollt, dass nun auf sächsischem Boden und unter reichlicher Mitwirkung der sächsischen Lehrer — sie stellten laut Theilnehmerverzeichnis das Hauptcontingent der 4725 Besucher — die pädagogische Einigkeit der politischen zur Seite trat, indem sich jener erste Allgem. Deutsche Lehrerverein (die Allgem. Deutsche Lehrerversamm-

lnng) mit dem neuen Deutschen Lehrervereine frei und leicht nnd freudig verschmolz!

Wer sich über die nun abgeschlossene Frage vollkommen orientiren will, dem empfehlen wir die von Jul. Beeger begründete „Pädagogische Revue" (Leipzig-Wurzen, 1893, Nr. 3 ff.) und die „Allgem. Dentsche Lehrerzeitung" (1893, Nr. 21 ff.), in welcher die stenographischen Berichte über die Verhandlungen der Allgem. Deutschen Lehrerversammlungen erscheinen, sowie die auch im „Paedagoginm" (1887) besprochene Schrift: „Geschichte der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung(en). Von Christian Weinlein, Lehrer in Fürth." (Leipzig, Klinkhardt.) Diese kleine Schrift, welche auch über die seit 1876 abgehaltenen Deutschen Lehrertage kurz berichtet, ist ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des deutschen Schulwesens, namentlich des Lehrerstandes. —

B. Wir lenken den Blick zurück auf unser engeres Staatsgebiet nnd können die erfreuliche Angabe machen, dass die hierländische Lehrerschaft hinsichtlich ihrer materiellen Stellung abermals einige Fortschritte zu verzeichnen hat. Wenn auch die vorliegende Zeitschrift hauptsächlich den idealen Interessen gewidmet ist, so werden die geehrten Leser doch auch hin und wieder solche Mittheilungen, welche das nüchterne reale Gebiet betreffen, willig entgegennehmen, da ein hier gemachter Fortschritt vielleicht anderswo als nachahmenswert hingestellt werden kann.

Gerade vor Jahresfrist (Juni- nnd Juliheft 92) konnte im „Paedagoginm" berichtet werden, dass, wie es gleichzeitig in verschiedenen deutschen Staaten geschah, die Lehrergehälter eine gesetzliche Aufbesserung erfnhren. Durch diese gesetzliche Nenregelung wnrden besonders diejenigen Lehrer angenehm betroffen, welche bislang das Minimalgehalt bezogen hatten; weniger berührt wurden davon die Lehrer in den größeren Städten, wo man „der Verhältnisse halber" schon längst ein höheres Entgelt hatte zahlen müssen, als das neue Minimalgehalt beträgt. Aus Gründen der Billigkeit haben sich nunmehr die meisten Stadtverwaltnngen bewogen gefunden, die Gehälter der Lehrer, namentlich der Lehrer an den höheren Schulen (Realschulen, Gymnasien, Realgymnasien), zu erhöhen. Da nämlich der Staat selbst höhere Schulen unterhält und die Lehrer an denselben als Staatsbeamte figuriren, so waren „auch die Lehrer der städtischen höheren Lehranstalten den Lehrern an den gleichartigen Staatslehranstalten im Gehalte gleichzustellen". Nicht ganz so glücklich waren die Lehrer an den Volksschulen, weil diese Schulen Gemeindeanstalten sind und die Lehrer an ihnen nicht unmittelbar vom Staate besoldet werden, obwol derselbe große Summen zu den Lehrerbesoldnngen (an die Gemeinden) beisteuert. Trotzdem können nach den Neuregelungen der Gehälter auch die Volksschullehrer der größeren Städte „auf absehbare Zeit" zufrieden sein: Mehrere dieser Städte nämlich haben für ihre Lehrer sog. Dienstaltersstaffeln eingeführt, wenn dieselben auch zunächst — wie z. B. in Dresden — nur als eine Art Ergänzungs- oder Hilfsstaffel aufgefasst werden, die man der bisherigen Stellen- oder Nachrückungsstaffel hinzufügte. Das Princip der Bezahlung nach dem Dienstalter scheint in nenerer Zeit überhaupt mehr und mehr zur Durchführung zu gelangen, nachdem es im Etat des deutschen Reichspostwesens zur Anwendung gekommen ist, wenn auch vorerst noch in beschränktem Umfange.

In der Stadt **Zwickau** hat man in diesem Jahre die folgende Staffel in Geltung gesetzt:

Provisorische oder Hilfslehrer, welche in der Regel die Wahlfähigkeitsprüfung bestanden haben (müssen), erhalten 1300 Mk. Nach drei Jahren werden sie ständig; die ständigen Lehrer erhalten

vom 4.—7. Dienstjahr	(27.—30. Lebensjahr):	1500 Mk.
vom 8. „ an	(31. „):	1650 „
„ 11. „ „	(34. „):	1800 „
„ 14. „ „	(37. „):	2000 „
„ 17. „ „	(40. „):	2200 „
„ 20. „ „	(43. „):	2400 „
„ 23. „ „	(46. „):	2600 „
„ 26. „ „	(49. „):	2800 „
„ 29. „ „	(52. „):	3000 „

In **Chemnitz** gelten z. Z. folgende Bestimmungen: Das Gehalt eines Hilfslehrers (23.—26. Lebensjahr) beträgt 1350 Mk.; die Zahl der Hilfslehrerstellen macht den 7. Theil sämmtlicher Lehrerstellen aus. Das Gehalt eines ständigen Lehrers, welcher im Schuldienste der Stadt Chemnitz ohne Unterbrechung eine Dienstzeit von zehn Jahren (als Hilfs- oder ständiger Lehrer) zurückgelegt hat, wird durch Dienstalterszulage erhöht; sofern er nicht nach seiner Stellung in einer der 13 Besoldungsclassen gleichviel oder gar mehr (?) bezieht, erhält er

nach einer Dienstzeit von 10 Jahren	(33. Lebensjahr):	2100 Mk.
„ „ „ „ 15 „	(38. „):	2400 „
„ „ „ „ 20 „	(43. „):	2700 „
„ „ „ „ 25 „	(48. „):	3000 „
„ „ „ „ 30 „	(53. „):	3300 „

In **Leipzig** sind die Bezüge der fast 1200 Personen starken städtischen Volksschullehrerschaft folgendermaßen geregelt: Die Directoren erhalten ein Anfangsgehalt von 4500 Mk. und die Alterszulagen von je 300 Mk. nach 5-, 10-, resp. 15jähriger Dienstzeit. Die ständigen Lehrer sind in 14 Gehaltsclassen vertheilt, von denen die 14. 1350 Mk., jede folgende 150 Mk. mehr und die 1. 3300 Mk. Gehalt für jede Stelle hat. Lehrerinnen werden in der Regel nur bis zur 7. Classe (2400 Mk.) befördert. (2400 Mk. ist auch in Chemnitz und Dresden das Höchstgehalt für die „unverheirateten Damen“. Mancher Lehrer erreicht es zeitlebens — nie. Leider! —) Die provisorischen Lehrer Leipzigs, d. h. die nichtständigen Lehrer, welche aber bereits die zweite (Wahlfähigkeits-) Prüfung bestanden haben, empfangen ein Jahresgehalt von 1350 Mk., die eigentlichen Hilfslehrer (welche nur die erste oder Maturitätsprüfung abgelegt haben) ein solches von 1200 Mk. Die Zahl der provisorischen oder Hilfslehrer beträgt nach der Schulordnung den 7. Theil der gesammten Lehrerschaft (einschließlich der Zahl der Directoren). — Die Fristen für die Gewährung von Dienstalterszulagen sind fünfjährige und werden vom erfüllten 25. Lebensjahre an gerechnet. Falls demnach ein Lehrer in den Gehaltsclassen nicht bereits soweit „vorgerückt“ ist, dass sein Einkommen gleichviel oder mehr (?) beträgt, erhält er nach einer im Schuldienste Leipzigs verbrachten Dienstzeit von

5	Jahren	(30. Lebensjahr):	2100 Mk.
10	„	(35. „):	2400 „
15	„	(40. „):	2700 „
20	„	(45. „):	3000 „
25	„	(50. „):	3300 „
30	„	(55. „):	3600 „

(Man vergleiche mit dieser kurzen Angabe die Festschrift zur 30. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung, in welcher sich eine lehrreiche Darlegung der Leipziger Schulverhältnisse befindet!) Die in Leipzig aufgestellte Staffel ist ohne Zweifel die günstigste, welche bisher von einer Gemeinde den Lehrern beschert wurde. Die Versicherungen von der alten Schul- und Lehrerfreundlichkeit in der Leipziger Bürgerschaft (s. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung Nr. 23 von d. J.!) waren also keineswegs blos höfliche, aber leere Redensarten! Und zudem verlautet, dass man die bestehenden Bestimmungen nochmals einer Revision unterwerfen wolle, was doch wol nur heißen kann, dass man sie bei passender Gelegenheit noch verbessern will. Also alle Ehre der alten Pleißestadt!

Über die Gehaltsverhältnisse der Lehrer Dresdens hat das „Paedagogium" schon ein paar Mal eine kurze Mittheilung gemacht (Jahrgang 1888 u. 1890, Rundschau!). — In diesem Frühjahre sind nun diese Verhältnisse ebenfalls einer Neuregelung unterzogen worden, über welche unlängst der amtliche „Dresdner Anzeiger" authentisches Material veröffentlichte, das sehr interessant ist und zur Grundlage unserer Angaben dienen mag.

Über die Verhältnisse, wie sie bisher lagen, sei folgendes bemerkt: Die Directoren bezogen einen Anfangsgehalt von 3900 Mk. (einschließlich 750 Mk. Wohnungsgeld) und erhielten vier Dienstalterszulagen von je 150 Mk. nach 5-, 10-, 15 und 20jähriger im Directorat verbrachter Dienstzeit. Ihr Durchschnittsgehalt belief sich auf 4030 Mk. Für die ständigen Volksschullehrer bestanden sieben Gehaltsclassen: Ia (3000 Mk.), Ib (2700 Mk.), II (2400 Mk.), III (2250 Mk.), IV (2100 Mk.), V (1800 Mk.), VI (1500 Mk.). Je 20% dieser Summen galten als Wohnungsgeld. Jede der Gehaltsclassen war mit einer gleichgroßen Anzahl von Lehrern besetzt, nur in Classe Ia befanden sich halb so viel Lehrer, als Hilfs- oder provisorische Lehrer vorhanden waren. Letztere empfingen einen Jahresgehalt von 1200 Mk.; ihre Zahl betrug den 7. Theil aller Lehrerstellen, also z. B. am 1. Mai 1892, wo 670 Lehrerstellen existirten: 95, sodass 575 ständige Stellen verblieben, wovon 47 auf Classe Ia kamen. In den einzelnen Classen wurde bei Vacanzen von unten nach oben vorgerückt (bezw. nachgerückt) bis in die oberste Gehaltsclasse; eine Ausnahme bildeten nur die Lehrerinnen, welche blos bis in die Classe II mit 2400 Mk. aufrückten, dabei jedoch die Rücksicht genossen, dass, sobald sie an die Reihe kamen zur Aufrückung in die Classe Ib mit 2700 Mk., die Zahl ihrer wöchentlichen Pflichtstunden (30 bezw. 28) um sechs bezw. vier vermindert wurde (auf 24). Dienstalterszulagen gab es nur für die Directoren (s. oben!) und für die Lehrer der obersten Gehaltsclasse Ia, welchen man vier Zulagen von je 150 Mk. in 5jährigen Zwischenräumen gewährte, so dass sie, wenn sie 20 Jahre in der obersten Gehaltsclasse waren, die Summe von 3600 Mk. bezogen. Aber soviel wir wissen, haben nur zwei oder drei Lehrer das zur Erreichung dieser Summe nöthige Alter in voller Dienstfähigkeit erlangt. Im

übrigen waren Alterszulagen etwas Unbekanntes, „solange für den Betreffenden die Möglichkeit vorlag, in eine höhere Gehaltsclasse aufzurücken“. Leider dauerte es aber oft recht lange, ehe die „Möglichkeit“ die Gestalt der Wahrscheinlichkeit oder gar der Wirklichkeit annahm! Auch eine sog. Ergänzungs- oder Nothstaffel, welche den Lehrern nach einer bestimmten Dienstzeit ein bestimmtes Einkommen garantirte, war neben der Stellenstaffel nicht vorhanden.

Die kürzlich getroffenen neuen Bestimmungen sind folgende:

1. Für sämmtliche ständige Lehrerstellen werden acht Gehaltsclassen gebildet.

2. Die oberste Classe zerfällt in die Abtheilung Ia mit 3200 Mk. und die Abtheilung Ib mit 3000 Mk. Jahresgehalt.

3. Für die übrigen Classen II—VIII werden die Gehalte auf 2800, 2600, 2400, 2200, 2000, 1800 und 1600 Mk. festgesetzt.

4. Sämmtliche ständige Stellen werden auf diese acht Classen gleichmäßig vertheilt, wobei die Abtheilungen Ia und Ib zusammen als eine Classe gerechnet werden.

5. Den ständigen Vertretern der Directoren an den städtischen Volksschulen („Oberlehrern“) wird vom Eintritte in diese Stellung an, den bereits im Amte befindlichen vom Inkrafttreten dieser Bestimmungen*) ab eine jährliche Stellungs- oder Functionalzulage von 400 Mk. gewährt.

6. Den in Gehaltsclasse Ia (mit 3200 Mk. Gehalt) stehenden Lehrern und Oberlehrern wird nach einer vom Eintritte in diese Classe ab zu rechnenden Dienstzeit von fünf Jahren eine Zulage von jährlich 200 Mk., nach abermals fünf Jahren eine zweite Zulage von 200 Mk. gewährt.

7. Denjenigen Lehrern und Oberlehrern, die bei dem Inkrafttreten der Bestimmungen unter 6 bereits der bisherigen Gehaltsclasse Ia (mit 3000 Mk. Jahresgehalt) angehört haben, wird die in dieser Classe verbrachte Dienstzeit bei Berechnung der Fristen für die Gewährung von Dienstalterszulagen mit angerechnet.

8. Für die Lehrerinnen an den städtischen Schulen wird die Anzahl der wöchentlichen Pflichtstunden (schon) bei ihrem Eintritte in die Gehaltsclasse IV (2400 Mk.) auf 24, und sobald sie in dieser Classe bis zum Eintritte in die Gehaltsclasse III vorgerückt sind, auf 22 ermäßigt. Im übrigen bleibt es dabei, dass sie nur bis in die Classe mit 2400 Mk. Jahresgehalt einrücken.

9. Die Zahl der Hilfslehrerstellen soll in Zukunft nicht mehr als den 8. Theil sämmtlicher Lehrerstellen — außer denen der Directoren — betragen. Das Gehalt der Hilfslehrer (provisorischen Lehrer), welche die Wahlfähigkeitsprüfung bestanden haben, ist auf 1400 Mk. jährlich (also 50 Mk. höher noch als in Leipzig) festgesetzt worden. Bei Neuanstellung von Lehrkräften (Hilfslehrern), welche diese zweite Prüfung noch nicht zurückgelegt haben, kann jedoch das Gehalt vorläufig nur auf 1200 Mk. normirt werden (wie in Leipzig).

10. Für die Directoren der städtischen Volksschulen ist das Anfangsgehalt auf jährlich 4200 Mk. (einschließlich Wohnungsentschädigung) festgesetzt worden; es werden ihnen nach einer — vom Eintritte in eine

*) Dieselben sind (rückwirkend) mit 1. Jan. 1893 in Kraft getreten! D. Eins.

Directorstelle an einer (hiesigen) öffentlichen Lehranstalt zu berechnenden — Dienstzeit von 5, 10 resp. 15 Jahren Dienstalterszulagen von je 300, 300 und 200 Mk. (in Summa 800 Mk.) gewährt werden. Höchstgehalt also 5000 Mk.

11. Den ständigen Lehrern, die im Dienste der Schulgemeinde Dresden ohne Unterbrechung eine zehnjährige Dienstzeit (als ständiger oder als Hilfslehrer) zurückgelegt haben, werden Dienstalterszulagen in der Weise gewährt, dass — dafern der einzelne Lehrer nicht nach seiner Stellung in einer der Gehaltsclassen gleichviel oder mehr*) (?) bezieht — ihr jährliches Einkommen beträgt nach einer Dienstzeit von

10 Jahren	(33.—34.	Lebensjahr):	2200 Mk.
13 „	(36.—37.	„):	2400 „
15 „	(38.—39.	„):	2600 „
18 „	(41.—42.	„):	2800 „
23 „	(46.—47.	„):	3000 „
28 „	(51.—52.	„):	3200 „
33 „	(56.—57.	„):	3400 „
38 „	(61.—62.	„):	3600 „

Der Schwerpunkt auch dieser Neuregelung liegt darin, dass neben der Stellen- oder Nachrückungsstaffel die sog. Noth-, Ergänzungs- oder Garantiestaffel eingeführt wurde. Wie aus dem officiellen Berichte ersichtlich ist, hat die Dresdner Lehrerschaft die Aufstellung einer derartigen Nothstaffel lebhaft gewünscht, „allerdings in einem Umfange, wie sie in Leipzig besteht.“ Wenn die Staffel diesen Umfang noch nicht erhalten hat, so ist immerhin mit ihrer Gewährung ein großer Fortschritt und eine gewisse Beruhigung der Gemüther erzielt. Soviel wir wissen, hat auch die Lehrerschaft Dresdens nicht gesäumt, dem Gemeinderathe („Stadtrathe“) und den Gemeindevertretern („Stadtverordnetencollegium“) ihren Dank zu erkennen zu geben, den sie auch fort und fort durch erhöhte Berufsfreudigkeit und treue Pflichterfüllung bethätigen werde. Recht so! — Wie jedes Übel sein Gutes hat, so heftet sich auch allem Guten ein Übel an die Ferse, und wenn dieses Übel in Form einer Capuzinerpredigt erscheinen sollte. Wie nämlich aus dem officiellen Berichte im Dresdner Anzeiger ebenfalls zu ersehen ist, hat ein Gemeindevertreter, der schon viel in seinem Leben gesprochen, bei Berathung der Gehaltsvorlagen die Aufforderung zum Danke an die Lehrer richten zu müssen geglaubt. Leider ist diese Aufforderung erst bekannt geworden (durch die Presse), als der Dank längst abgestattet war! Derselbe Herr hat bei dieser Berathung u. a. gesagt, man habe sich wol zu sehr leiten lassen vom „Interesse*) der Lehrer“, mehr noch als vom „Interesse**) der Steuerzahler“ u. s. f. Als ob die Lehrer nicht auch Bürger und Steuerzahler wären! Durch Namensnennung im „Pædagogium“ würden wir dem Herrn zuviel Ehre erweisen. Es sei nur bemerkt, dass solche Leute, wenn sie nicht Mitglieder eines verehrlichen Collegiums wären, einfach als Schwätzer würden bezeichnet werden. Doch — freuen wir uns lieber des Guten und der Guten, die immer noch in größerer Zahl vorhanden sind als die Bösen!

*) Wird in Zukunft kaum vorkommen! Der Einsender.

**) Siehe: „Paedagogium“ XIV. Jahrg. (Juliheft 1892), S. 640!

Aus Dresden. Die Verwaltung des Schulwesens ist ein Gegenstand, der — vom „Pædagogium“ von Anbeginn im Auge behalten — neuerdings wieder mehrfach erörtert wird. Von dem geehrten Herausgeber d. Bl. wurden bereits vor etlichen Jahren, als die höchst empfehlenswerte, aber jedenfalls nicht genügend beachtete Schrift von Prof. Dr. F. Zródlowski-Lemberg über „das Schulwesen und seine Verwaltung“ (Leipzig 1889, O. Wigand) erschienen war, einige scharfe, aber zutreffende Bemerkungen über dieses Thema gemacht, bezw. wiedergegeben. Es scheint nun doch allmählich, als ob nicht „alles beim Alten bleiben“ sollte. So wurde im Märzhefte des „Pædagogiums“ von diesem Jahre (S. 400—401) aus Bremen berichtet, dass die dortige Senatscommission für das Unterrichtswesen „die Hilfe eines ständigen fachmännischen Beirathes“ in Anspruch genommen habe, und dass dieser pädagogische Beirath bereits gewählt und angestellt sei. Eine ähnliche Einrichtung besteht seit fast zwei Jahren auch am hiesigen Orte: Die Verwaltung des Schulwesens liegt dem Gesammt-Stadtrathe ob, speciell dem städtischen Schuldecernenten, der (wie auch der Schuldecernent Leipzigs) ein juristisch gebildeter Mann ist und im städtischen Schulausschusse den Vorsitz führt. (Vergl. die §§ 24—31 des sächsischen Volksschulgesetzes v. 26. April 1873 und die §§ 51—59 der dazu gehörigen Ausführungsverordnung.) Am 1. August 1891 wurde nun dem städtischen Schuldecernenten mit Genehmigung des Unterrichtsministeriums ein pädagogisch gebildeter Beirath zur Seite gestellt, welcher zugleich Mitglied des städtischen Schulausschusses ist und den Namen: städtischer Schulcommissar führt. Das Anfangsgehalt der neubegründeten Stellung beträgt 6000 Mk. und steigt noch durch einige Dienstalterszulagen auf (— wenn wir nicht irren —) 7200 Mk. Zugleich ist vom Ministerium dieser Stelle die Pensionsberechtigung gewährt worden. Der Unterschied zwischen der Bremer und der hier getroffenen Einrichtung ist nun aber dieser: Dort wurde der fachmännische Beirath in der Schulverwaltung von der Lehrerschaft gewünscht und beantragt, hier von der Schulverwaltung selbst, nämlich vom Herrn Schuldecernenten (Dr. jur. Nake); in Bremen existirte vor Schaffung der neuen Einrichtung keine eigentliche fachmännische Beaufsichtigung der Volksschulen, da dort die Schule von der Bürgerschaft verwaltet wird, Staat und Gemeinde aber nahezu identisch sind, während hier die Gemeinde zwar auch das Schulwesen zu verwalten hat, aber die staatlich angestellten Aufsichtsbeamten (Bezirksschulinspectoren) dasselbe überwachen, so dass eine neue Beaufsichtigung nicht nöthig erscheint; die Bedenken aber, welche dort (1876) die Schuldeputation hatte („rücksichtslose Verfolger“, S. 400), wurden hier eher von der Lehrerschaft gehegt, als der Plan der neuen Institution durch das Amtsblatt seiner Zeit bekannt wurde. Erfreulicherweise sind diese Bedenken unbegründet gewesen, und wir hoffen, dass dies auch in Bremen der Fall sein werde! Als Stadtschulcommissar fungirt hier zur Zeit Herr Dr. phil. Otto Erwin Prietzel, bis zum Antritte seiner jetzigen Stellung Realschuldirector zu Löbau in der Lausitz. Behufs der Einholung von Informationen und um die (ca. 700) Lehrkräfte an den Schulen kennen zu lernen, steht dem Commissar das Recht zu, dem Schulunterrichte zuzuhören. Ein eigentlicher Aufsichtsbeamter ist er nach dem Gesetze nicht; denn als solcher fungirt bereits, wie bemerkt, der königl. Bezirksschulinspector (für

Dresden-Stadt), zur Zeit Herr Schulrath Eichenberg, des bejahrten A. Berthelt Nachfolger. Im ganzen Lande gibt es 28 Bezirksschulinspectoren. (Vergl. Volksschulgesetz vom 26. April 1873, §§ 32—35 nebst Ausführungs-Verordnung §§ 60—67. Erschienen bei Rossberg in Leipzig und bei Meinhold & Söhne in Dresden.)

Aus Straßburg i. E. Sehr geehrter Herr Redacteur! Ich bedaure lebhaft, infolge des Berichts im Juniheft S. 605 ff. Ihre Gastfreundschaft nochmals in Anspruch nehmen zu müssen, denn von der ganzen Ausführung des Herrn R. W. ist nur das Eine richtig, dass es dem größten Theil des Lesepublicums „unserer“ Zeitschrift gleichgültig ist, ob die Straßburger städtische Mädchenschule gut oder schlecht ist (? D. R.). Dagegen dürfte es für die Leser nicht uninteressant sein, zu sehen, mit welchen Waffen mein Gegner kämpft. Denn seine Angaben sind entweder 1. unerweislich, oder 2. falsch aufgefasst, oder 3. absichtlich (? D. R.) falsch dargestellt, oder 4. gleichgültig, oder endlich 5. geradezu erfunden. Hier der Beweis.

„Die Mülhauser Schule erreicht mit 9 Schul- und 3 Seminarclassen ihr letztes Ziel, zu dem Straßburg nunmehr 10 + 3 Jahre braucht.“ Ja, ist denn die Lehrerinnenprüfung das letzte Ziel der höheren Mädchenschule? Hat denn Herr R. W. wirklich keine Ahnung davon, dass für die Schülerinnen der letzteren der Abschluss mit der ersten Classe erfolgt und dass, um den Standpunkt dieses Abschlusses zu erhöhen, alle deutschen Schulen von irgend welcher Bedeutung einen 10jährigen Lehrgang eingeführt haben oder einzuführen bestrebt sind?*) Es kommt im vorliegenden Fall nur darauf an, zu beweisen, 1. dass die Mülhauser Schule mit 9 aufsteigenden Classen soviel leistet, als überhaupt eine 10classige, und dann 2. dass die unsrige wirklich in ihren Leistungen hinter derselben zurücksteht — was ohne „Abiturientenprüfung“ unerweislich ist.**) In meiner Entgegnung im Februarheft S. 329 ff. habe ich besonders betont, dass in den beiden letzten Prüfungen von 18 Prüflingen nach zweijähriger Vorbereitung nur eine das Ziel nicht erreicht habe. Ich theilte ohne weitere Bemerkung mit, dass nach einer Verfügung des Oberschulraths für die Zukunft ein dreijähriger Lehrgang eingeführt sei. Darüber soll ich mich „erfreut“ gezeigt haben. Falsche Auffassung! Im Princip bin ich natürlich sehr für diese Einrichtung, für den Augenblick aber hätte ich für unsre junge Anstalt aus bestimmten Gründen noch etwas Aufschub gewünscht; dass aber „nach der letzten Prüfung (oder infolge derselben?) der Oberschulrath seiner (des Director F.) Lehrerinnenschule noch ein Jahr zudictirt hat,“ ist eine absichtlich (? D. R.) falsch dargestellte Thatsache. Die Einführung des dreijährigen Lehrgangs ist eine ganz allgemeine, für alle Schulen des Reichslandes gegebene. Das musste Herr R. W. wissen, er, der ja alles weiß. Wusste er ja doch, dass „die Examenberechtigung unter der Direction Fischer wahrscheinlich nie zugestanden werden wird.“ ***)

---

*) Die Berliner höhere Mädchenschule bildet fast allein eine Ausnahme.

**) Es bedarf wol kaum der Versicherung, dass mir nichts ferner liegt, als eine Herabsetzung der Mülhauser städischen höheren Mädchenschule.

***) Glaubt denn der Herr R. W., der Kais. Oberschulrath würde, vielleicht pour mes beaux yeux, unsern Prüflingen die Lehrberechtigung ertheilt haben, wenn er sie

Dass die Schule „nur etwa 300 Schülerinnen zu haben wünscht", ist wieder eine, milde ausgedrückt, falsche Auffassung. Ich habe gesagt, mit 300 Schülerinnen seien unsere Räume annähernd gefüllt und mehr als weitere 30—40 könnten wir nicht aufnehmen. Da entdeckt denn der Herr R. W., dass wir schon einmal 348 Schülerinnen hatten. Gewiss, es war aber dadurch eine solche räumliche Überfüllung entstanden, dass das Bürgermeisteramt weitere Aufnahmen untersagen musste.

Dass wir „wie es scheint" mit der Zucht und Ordnung und den Leistungen in den oberen Classen nicht fertig werden können, war mir neu. Der Beweis des Gegentheils ist hier schwer zu liefern. Indessen Herr R. W. wird mir selbst bezeugen, dass aus unserer Schule nicht lauter verwahrloste Geschöpfe hervorgegangen sind.

Dass es „des Dazwischentretens des Oberschulraths bedurft hat, um die pädagogisch selbstverständlichsten Anordnungen für die Ertheilung der Unterrichts-Lectionen beim Director Fischer zu realisiren", ist eine reine Erfindung. Dass Meinungsverschiedenheiten vorkommen können, wird wol niemand leugnen. Im gegebenen Fall aber wurde die einzige, die in Betracht kommen könnte, auf durchaus freundschaftliche Weise und jedenfalls ohne irgend welches Dazwischentreten des Oberschulraths geregelt.

Dass die städtische höhere Mädchenschule um der höheren Stände willen gegründet wurde, ist eine falsche Auffassung. Sie wurde gegründet im Interesse der deutschen Colonie, da die einzige damals vorhandene, wirklich im deutschen Geiste geleitete Schule aus mehrfachen Gründen ihren Zweck nicht zu erreichen im Stande war. Dass ich aber zu Anfang der 80er Jahre in einem Vortrag ausgeführt habe, die Anstalt solle eine Schule für die höheren Stände sein, ist unwahr. Ich sprach über die Reform des Mädchenschulwesens und führte aus, dass es wünschenswert sei, die Schuljahre bis zum 18. Lebensjahre zu verlängern, dagegen aber die Zahl der wöchentlichen Stunden zu verkürzen. Dabei musste ich zugestehen, dass der mittlere Bürgerstand nur selten in der Lage sei, die Kinder so lange zu entbehren, weshalb die Reform nur die höheren Stände im Auge haben könne. Dabei betonte ich in der darauf folgenden Discussion ausdrücklich, dass ich aus praktischen Gründen nicht daran denke, meine Ideen an unserer Schule zur Ausführung zu bringen.*)

„Dass ich ‚vergessen' habe, die Wenigen anzuführen, denen ich es recht mache" ist ein Gedanke, den ich, wenn er nicht so verwünscht gescheit wäre, versucht sein würde u. s. w.

Und damit genug. Andere nichtssagende, um keinen stärkeren Ausdruck zu gebrauchen, Ausführungen übergehe ich, wie ich denn überhaupt für mich hiermit den Zeitungkampf schließe.**) Dr. Fischer.

---

nicht für reif gehalten hätte? Haben doch die meisten unserer Prüflinge gleich nach abgelegtem Examen Anstellung gefunden.

*) Der verstorbene Professor Studemund, dem ich einst meine Idee mittheilte, fasste dieselbe mit Begeisterung auf; er wollte mit aller Gewalt, ich sollte dem damaligen Statthalter Manteuffel einen ausgearbeiteten Plan vorlegen, um diese Reform an unserer Schule vorzunehmem. Natürlich lehnte ich es ab, weil bei einer so tief einschneidenden Änderung eine einzelne Schule unmöglich vorangehen kann.

**) Einverstanden. D. R.

Aus der Schweiz. Der „Schulartikel" unserer Bundesverfassung, d. h. seine „Ausführung" mittelst Bundesgeldern, die den cantonalen Volksschulen zu spenden wären, ist nun endlich in der Bundesversammlung zur Sprache gekommen. Der Nationalrath hat sich der Angelegenheit angenommen und an drei Tagen (vom 5.—7. Juni) über sie verhandelt. Die drei Eingaben der Lehrerschaft — von denen wir früher berichtet — sind dabei gar nicht erwähnt worden! Gleichwol ist das große Organ der deutsch-schweizerischen Lehrerschaft (d. h. ihr Oberleiter, ein Mann von ungewöhnlichem Einfluss) mit dem Ergebnis der Verhandlungen im ganzen zufrieden. „Wir freuen uns des Entscheides vom 7. Juni" — schreibt der „Chefredacteur" der Lehrerzeitung, wenn er auch vorsichtigerweise hinzufügt: „Müßig dürfen wir dem Gange der Dinge nicht zusehen." — Die Verhandlungen selbst boten des Interessanten viel. Zunächst zeigte es sich, dass die Freunde der Sache nicht einig sind. Nationalrath Curti, der zuerst sprach (da er den betreffenden Antrag — genannt „Motion" — gestellt), wünscht nur ein „Subventionsgesetz" (für die Primarschule), durch welches insbesondere auch die „Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien"*) gesichert werden soll. N.-R. Jeanhenry ist radical; er verlangt ein gemein-eidgenössisches Schulgesetz. Gobat, Erziehungsdirector des Cantons Bern, stellt Anträge, die nur ein „Schulsecretär" ausführen könnte, das aber wäre ein neuer Beamter, den das Volk heute wol ebensowenig mag wie 1882, als sein Bild zum ersten Male auftauchte. Bundesrath Schenk, der Leiter des „Departement des Innern" (welches auch die Schulangelegenheiten der Schweiz umfasst) meint: „Eine Million sollte der Bund für die Volksschule unbedingt ausgeben, und für diese Ausgabe müssen alle Parteien harmonisch zusammenarbeiten."**) Gleichwol räth er, zunächst, um des lieben Friedens willen, von der Volksschule ganz abzusehen, und dafür die Unterstützung dem Fortbildungsschulwesen zu widmen.***) Wie nämlich — das ist offenbar der Sinn dieser Anregung — schon seit 1884 die gewerblichen Fortbildungsschulen in gesetzlich geregelter Weise namhaft

*) Es gibt bei uns eine Art Fanatiker, die sich die „Lehrmittel" (und was drum und dran hängt) und deren „Unentgeltlichkeit" zu Gegenständen ihres Cultus ausersehen. So klagen sie namentlich darüber, dass es Tausenden unserer Volksschüler an den nöthigen guten Lehrmitteln mangle, deshalb mangle, weil den Cantonen und Gemeinden und Eltern ihre Armut nicht gestatte, das Erforderliche anzuschaffen. Dem gegenüber ist zu betonen: es reichen kleine Posten (und die lassen sich gewiss überall auftreiben); man spare nur, statt zu verschwenden; man erwäge und prüfe sachlich-kritisch, statt eine alte Gewohnheit, einen „ans Herz gewachsenen" „Urväter-Hausrath" festzuhalten, der Bequemlichkeit, einer Tradition oder einer Autorität zu fröhnen. Es handelt sich hier überhaupt um eine Angelegenheit, die ins Bereich „des Inneren" gehört, um einen Grundsatz. Der unsere ist (ein wenig auf die Spitze getrieben): Je weniger Lehrmittel, desto besser die Schule — während andere die „Lehrmittelfrage" zu einer Haupt- und Staatsfrage aufgebauscht haben, und den Unterrichtserfolg (von Erziehung ist bei ihnen kaum die Rede) für gesichert halten, wenn sie einen reichen Schatz von Lehrmitteln aufgespeichert, wenn jede Classe ihr besonderes Lesebuch und ihren besonderen Leitfaden u. a. m. besitzt. Kurz: die „Schulfrage" ist bei ihnen wesentlich „Lehrmittelfrage" — und die klingende Antwort darauf soll nun der allgütige „Bund" geben.

**) Diese Million würde aber, auf „Lehrmittel" verwendet, nicht einmal für den Canton Bern ausreichen, wie Gobat berechnet!

***) Ungefähr derselbe Gedanke, den ich im vorigen Jahre geäußert und begründet.

unterstützt werden, so soll nunmehr ein Gleiches den allgemeinen Fortbildungs- und den im engeren Sinne bürgerbildenden Schulen widerfahren. — Hören wir weiter die Gegner der Sache. Die Ausführungen dieser Herren sind ungemein geistreich. Da erklärt ein Mann aus dem Lande Uri, dass er „gegen alle und jede Einmischung des Bundes in den Primarunterricht auftreten müsse“. Er erinnert sich auch jener Ungeheuer, der „Zwingvögte“ (die bekanntlich erfunden sind, aber für unseren Urner selbstverständlich wirklich existirt haben), und erfüllt von diesen Schreckgebilden, prophezeit seine Phantasie „Schulvögte“, die jenen an Scheusäligkeit mindestens nicht nachstehen. Ein Graubündner wiederholt diese Leistung. Auch ein Genfer declamirt von dem „unheilvollen Einflusse“ des Bundesgeldes auf „die cantonale Autonomie“. Derselbe Herr bemerkt weiter: „Die Hauptsache im Unterricht seien tüchtige Pädagogen und Männer wie Pestalozzi u. a. Diese hätten nicht vermittelst gefüllter Börsen, sondern vermöge ihrer Talente und ihrer Liebe zur Schule Großes vollbracht.“ (Leider hat der Herr vergessen, eine Fabrik anzugeben, wo man „Männer wie Pestalozzi u. a.“ en gros beziehen kann — natürlich gratis.) Ein St. Galler will dem Wunsche nach Unterstützung der Volksschule durch den Bund die Erfüllung hauptsächlich deshalb versagen, weil sonst — der Bund mit Geschäften überlastet würde! Es bestehe aber auch gar kein Bedürfnis nach Bundeshilfe: „Das schweizerische Schulwesen*) sei eines der besten in ganz Europa, und die Einmischung des Bundes würde dasselbe eher verschlechtern.“ Ähnlich findet der Schulmonarch von Freiburg**) (auch in der Schweiz gibt's Monarchen) „unser Unterrichtswesen ausgezeichnet“. Aber „neben jedes Wohnhaus zugleich ein Schulhaus stellen“, das könne man doch nicht! Man sieht: mit vernünftigen, sachlichen Gründen vermögen diese Herren nicht zu kämpfen. Wer sind sie überhaupt, wen vertreten sie? Die Römlinge beider Kirchen***), die ja naturgemäß Bundesfeinde sein müssen — die „Föderalisten“, denen die cantonale Souveränität das Höchste ist, die statt eines stramm disciplinirten Bundesstaates einen losen Staatenbund wünschen †) — die feigen Anhänger des alten lieben Schlendrians.

Das Schlussergebnis der Nationalrathsverhandlungen (Vorschlag des Berners Steiger) war: „Der Bundesrath wird eingeladen zu untersuchen und darüber Bericht und Antrag einzubringen, ob nicht zur Ausführung der Bestimmung des Artikels 27 der Bundesverfassung, welche einen genügenden Primarunterricht vorschreibt, und nach Maßgabe des Standes der Bundesfinanzen die Cantone vom Bunde finanziell unterstützt werden sollen.“ Wie diese Entscheidung von einem Vertreter der Lehrerschaft aufgenommen worden, haben wir bereits mitgetheilt. Wie eine große politische (die sog. freisinnige) Partei darüber urtheilt, vernehmen wir aus einem Leitartikel der „Neuen Zür-

*) Das es nicht gibt! Wir haben 25 cantonale „Schulwesen“. Aber dass man wirklich in bescheidenem Sinne von einem schweizerischen Schulwesen sprechen dürfte: gerade das will man mit Hilfe der Bundesgelder erreichen.

**) Freiburg hat sich bekanntlich in den jüngsten Jahren die — Ehre angethan, eine päpstliche Leib-Universität zu errichten. Dem Vatican dient also jetzt eine zwiefache „Schweizergarde“.

***) Auch die sog. reformirte Kirche hat ihr Rom.

†) Darunter sind ironischerweise gerade die Ur-Eidgenossen, deren erstes „Bündnis“ (1291) man 1891 zum Anlass nahm, den „600jährigen Bestand der Eidgenossenschaft“ zu feiern.

cher Zeitung“, der neben etlichen Schiefheiten und Flüchtigkeiten mehrere beachtenswerte Bemerkungen bringt. Verfasser sagt: „Wenn schließlich doch eine so große Mehrheit (81 gegen 35) für die Motion Curti gestimmt, so geschah es nur aus dem Grunde, weil mit den vom Nationalrath angenommenen Abänderungsvorschlägen des Herrn von Steiger die Motion bedeutend abgeschwächt worden war, wenn man nicht gar behaupten will, mit dem Zusatze, dass die Unterstützung der Volksschule nach Maßgabe des Standes der Bundesfinanzen zu geschehen habe, sei der Motion selbst die Spitze abgebrochen worden.“ Die „Bundesfinanzen“ stehen nämlich gegenwärtig schlecht — und in der nächsten Zukunft dürfte es nicht anders sein. „Obgleich also — meint die „N. Z. Z.“ weiter — der Artikel 27 noch auf Jahre hinaus nicht in dem Sinne zur Ausführung kommen wird, wie ihn seine Urheber verstanden haben, so hat es doch sein Gutes, von Zeit zu Zeit die Angelegenheit öffentlich zu besprechen. Dadurch werden die Cantone, die sich im Rückstande befinden, ermahnt, mehr als bisher für ihr Schulwesen zu thun; denn je mehr sie in dieser Richtung leisten, mit um so größerem Rechte können sie eine Einmischung des Bundes zurückweisen.“ Also darauf kommt's an: „von Zeit zu Zeit“ eine „Ermahnung“ — und Erwerbung des „Rechts“, die „Einmischung des Bundes zurückweisen“ zu dürfen. Demnach würden auch die „Freisinnigen“ eine Betheiligung des Bundes an den Sorgen für das Volksschulwesen lieber nicht sehen.

Es dürfte nicht unpassend erscheinen, im Anschluss an das Vorstehende auf die in der zweiten Hälfte des Juni erschienene neueste Veröffentlichung über „das schweizerische Schulwesen“ aufmerksam zu machen. Das Schriftchen (111 Seiten Großoctav) ist nämlich — anlässlich der Weltausstellung in Chicago — mit Bundesgeld hergestellt, d. h. im Auftrag des Schweizerischen Departements des Innern herausgegeben worden von der „Union der schweiz. perm. Schulausstellungen“, unter Oberleitung des Prof. Dr. O. Hunziker (Vorstand des Pestalozzianums in Zürich).*) Man findet in dem Schriftchen: I. Eine Darstellung der „geschichtlichen Entwicklung und der gegenwärtigen Verhältnisse“ („Schulorganisation — Schulökonomie — Schulaufsicht — Schulhygieine — Anderweitige Bestrebungen für das leibliche, geistige und sittliche Wol der schulpflichtigen Jugend — Lehrpersonal — Statistische Angaben betr. Schulen, Schüler und Lehrkräfte — Übersicht des Schulwesens nach den Cantonen — Schulergebnisse, d. h. Ergebnisse der Recrutenprüfungen“); dazu als „Beilagen“: „Übersicht der cantonalen Verfassungen, Gesetze und Lehrpläne der Volksschulen — Gedrucktes Quellenmaterial — Monographien schweizerischer Hoch- und Mittelschulen.“ — II. „Statistische Tabellen über Frequenz- und Finanzverhältnisse in den Jahren 1890 und 1891.“ — III. „Die Recrutenprüfungen (mit einer Karte).“ — IV. „Die Hochschulen (Allgemeines — Eidg. pol. Schule in Zürich — Hochschulen Basel, Zürich, Bern, Genf, Lausanne, Freiburg; Akademie Neuenburg).“ — V. „Die permanenten Schulausstellungen (Allgemeines — Zürich — Bern — Freiburg — Neuenburg).

*) Bearbeitet sind: I. und IV. und aus V. „Allgemeines“ und „Zürich“ von Hunziker — II. von Dr. jur. A. Huber, cantonaler Erziehungssecretär in Zürich — III. und V. „Bern“ von Gymnasiallehrer E. Lüthi, Vorstand der Berner Schulausstellung — die Abschnitte über die Museen in Freiburg und Neuenburg von deren Leitern. — Das Schriftchen ist zu beziehen beim Pestalozzianum in Zürich.

Aus der Fachpresse.

93. Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik (R. Hochegger, NB. 1893, VI). Die fleißige Arbeit verbreitet sich auf 29 Octavseiten über Wundts Philosophie und sucht am Schluss deren Bedeutung für die Pädagogik festzustellen. Aus diesem letzten Abschnitt: Nach W. „hat sich die Pädagogik als Einzelwissenschaft eng an die Philosophie anzulehnen". „Seine Psychologie eröffnet für die Theorie der Pädagogik in vielfacher Hinsicht ganz neue Bahnen. Sie thut insbesondere die Unhaltbarkeit jeder Psychologie dar, welche, wie die Herbartische, ihre Erkenntnisse von der Voraussetzung eines Substanzbegriffes abhängig macht. Das Wesen des seelischen Lebens ist nicht eine unveränderliche Substanz, sondern Thätigkeit." „Eine Pädagogik auf den Grundlagen seiner Philosophie würde wol als Hauptproblem sich die Lenkung des Willens stellen. Denn der Wille erscheint nicht blos als das seelische Grundphänomen und die Bedingung aller geistigen Entwicklung, sondern die möglichste Verwirklichung desselben (?! jenes „Hauptproblems"?) auch gemäß der ethischen Anschauung Wundts als Ziel jener." Seine Weltanschauung ist eine „idealistische," und sein Idealismus gründet sich auf die Thatsachen der Erfahrung.

94. L'école et la démocratie (A. Gavard, L'Educateur*) 1893, I). Nach der Ankündigung erwartet man, der Verf. werde etwa das Verhältnis der Demokratie zur Schule, oder die charakteristischen Grundsätze und Eigenschaften der demokratischen Schule, oder noch unerfüllte pädagogische Wünsche der Demokratie im einzelnen scharfsinnig erörtern. Er beginnt denn auch: Die Republik muss die besten Schulen besitzen; dies zu behaupten ist nicht vermessen („c'est la république qui doit posséder les meilleures écoles, il n'est pas téméraire de l'affirmer") — und das ist richtig. Weiter (nach einem oberflächlichen Urtheil über die Monarchie) betont G. die Unterschiede zwischen der alten und der neuen („demokratisirten") Schule und die (in der deutschen Fachpresse während der letzten Jahre häufig genug erörterten) Segnungen der allgemeinen Volksschule, die er allerdings mit Recht als eine demokratische Errungenschaft ansprechen darf. Aber im Haupttheil seines Aufsatzes hält G. nicht, was er versprochen: er schreibt vielmehr in mehr oder weniger glänzenden, oft kühnen, zuweilen komischen Phrasen a) über die großen Aufgaben und Ziele, welche die reine Erziehungslehre der Volksschule stellt oder steckt (zur Zeit jedoch weder in der Demokratie noch in der Monarchie gelöst oder erreicht sind, zum Theil auch weder hier noch dort ernstlich, ich meine thatkräftig, erstrebt werden) — b) über allbekannte Unterrichtsregeln und manches andere, schon oft Gesagte.

95. Die Erziehung zur Sauberkeit und Ordnungsliebe (A. Goerth, C. 59, IV., V.). Eine Abhandlung (zunächst „an eine gebildete junge Mutter" gerichtet), die auch von erfahrenen Berufspädagogen mit Genuss gelesen wird, den Eltern aber geradezu eine Fülle guter Lehren in schöner Form bietet. Beispiel: Die Knaben sollen nach ihren Streifzügen in Wald und Flur etc. „ihre arg beschmutzten Stiefel und Kleider selber reinigen und die Last nicht fremden

*) „Organe de la Société pédagogique de la Suisse romande."

Schultern aufbürden dürfen“ — damit sie früh lernen, was des Mannes Pflicht ist: „für sein Thun und Lassen selber einzustehen.“ „Sie sollen früh einsehen lernen, dass es ein unedles, selbstsüchtiges Verlangen ist, ein großes, beglückendes Vergnügen auf Kosten unserer Mitmenschen zu genießen. Blüte edelsten Gemüthes ist die Rücksicht. Kinder sollen lernen, untergeordnete, dienende Personen rücksichtsvoll zu behandeln, deren Arbeit als eine rechtschaffene, nothwendige zu ehren und deren Rechte anzuerkennen und zu schützen.“

96. Die Hyperbel und die Schule (Fr. Kubin, Deutsch, 1893, IV.). Verf. glaubt, dass die albernen Übertreibungen, welche sich die moderne Gesellschaft in ihrer Umgangssprache erlaubt (Gebrauch der bekannten Übertreibungswörter, wie furchtbar, kolossal), durch die Schule bekämpft werden könnten: „wenn diese sich nach allen Richtungen hin bemüht, das Natürliche und das sprachlich Richtige im schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck zur Geltung zu bringen — wenn sie den richtigen lexikalischen Gebrauch der missbrauchten Wörter lehrt und einprägt — wenn die Synonymik in unserem Sprachunterrichte die gebürende Beachtung findet, die feineren Unterschiede bedeutungsverwandter Wörter den Schülern klar gemacht werden.“

97. Sechs Wochen Feriencurs im neufranzösischen Seminar zu Genf (G. Steinschneider, Zeitschr. f. d. Realschule, 1893, III.). St. berichtet über den Curs, an dem er theilgenommen (15. Juli bis 31. August 1892; ein zweiter dauert nur 3 Wochen, vom 1.—21. October). Die Curse sind für deutschsprechende Lehrer und Studenten bestimmt und umfassten im Sommer 1892: I. theoretische und praktische Phonetik, verbunden mit Declamationsübungen — Grammatik — Methodik für den Unterricht nach Anschauungsbildern — „Excursionen“ („promenades littéraires“) behufs zwangloser Unterhaltung und Belehrung; — II. literaturgeschichtliche Vorlesungen — Vortragsübungen (literarische Themen, bestimmt oder freigewählt) — Übersetzung einer deutschen Novelle — „analytische Lectüre“ der „Chefs-d'oeuvre des prosateurs français du XIX^me^ siècle von V. Tissot et C. Collas (Paris, Delagrave). — Die Theilnehmer erhalten eine von der faculté des lettres (I. Section der philosophischen Facultät) ausgestellte Bestätigung ihres Besuches, kein eigentliches Zeugnis. (Den Anstaltsleitern stehen Wohnungsadressen in großer Zahl zur Verfügung; man wende sich an Prof. Bouvier, Bourg de Four 10.)

98. Die schulgeographischen Vorträge auf dem X. deutschen Geographentage in Stuttgart (Eibensteiner, Geo. 1893, VIII/IX.). Ein sehr dankenswerter Bericht. — Drei Vorträge fallen in Betracht: I. Prof. Dr. Neumann (Freiburg): Die Geographie als Gegenstand des akademischen Unterrichts. N. behauptet am Schlusse seiner Übersicht: „Ein großer Theil der Schulfrage würde aus der Welt geschafft, wenn tüchtige allgemein-geographische und allgemein-landeskundliche Kenntnisse die Lehrer in den Stand setzten, den Unterricht in Sprache, Geschichte und Naturkunde mit dem Bande der Geographie zu verbinden. Was uns fehlt, ist nicht eine Einheitsschule; was wir erstreben müssen in allen Schulgattungen, das ist der auf Grundlage der Vaterlandskunde aufgebaute Einheitsunterricht.“ — II. Prof. Dr. Kirchhoff (Halle): Über die Vorbereitung der Geographielehrer auf ihren Beruf. K. wünscht im allgemeinen: „Man möge die Erdkunde aufhören lassen, das einzige Fach an unseren Schulen zu sein, in welchem bald geprüfte, bald ungeprüfte Lehrer unterrichten dürfen“ — und weiter: „Der

deutsche Geographentag äußere sich (wieder einmal) laut und einmüthig über die Nothwendigkeit geographischer Fachausbildung unserer erdkundlichen Lehrer an den höheren Lehranstalten."*) „Es ist nicht blos die in dem Wesen der Erdkunde als Wissenschaft liegende Schwierigkeit, die Berührung mit Nachbardisciplinen, die dem Mittelschullehrer das Universitätsstudium gebieterisch auferlegt; es kommt noch ein Zweites hinzu: die eigenthümliche Schwierigkeit der erdkundlichen Unterrichtsertheilung." (Diese Schwierigkeiten, die mannigfachen großen Aufgaben, denen sich der Geographielehrer widmen muss, werden ausführlich dargelegt.) — III. Dr. Peucker (Wien): Über Terraindarstellung auf Schulkarten. Andeutung der Bodenerhebungen mittelst Höhencurven; das „stufenweise Übereinanderliegen der Schichten" soll durch verschiedene Farbentöne, das „Gelände" durch „Böschungsschummerung" veranschaulicht werden.

99. Die Geographie in Schulen mit einfachen Verhältnissen (Bad. 1893, 20). Jeder Versuch einer Auseinandersetzung mit den schwierigsten Unterrichtsverhältnissen darf von vornherein der Anerkennung und gründlichen Würdigung sicher sein. — Verf. hat vorzüglich Dorfschulen im Auge. „Nimmt man — sagt er — die Zeitung zur Hand, die der Kleinbauer liest, sein landwirtschaftliches Wochenblatt und seinen Kalender, so hat man ungefähr einen Maßstab, den man an den Geographiestoff dieser Schulen bezüglich der Quantität anlegen darf; vielleicht noch etwas mehr mag die Schule dem Kinde bieten." Dieses „Mehr" soll darin bestehen, dass „man ihm die Heimat unserer Nährpflanzen, unserer Futterkräuter, der Rohstoffe zu unseren Kleidern, das Vaterland unserer Hausthiere und solcher, die es aus Wort und Bild hat kennen lernen, die Fundorte unserer Metalle und all der Dinge, die zu Bedürfnissen auch des bäuerlichen Haushaltes geworden sind, zur Kenntnis bringt." Daraus folge, dass — besonders bei den Gebieten außerhalb der engeren und weiteren Heimat — der „physikalische Theil" am meisten zu beschränken sei. — Man muss dem erfahrenen Schulmanne, der hier spricht, beipflichten, wenn man den Verhältnissen, wie sie einmal sind, Rechnung tragen will — und um so eher darf man ihm beipflichten, als er andererseits verlangt, die Schüler seien an (häusliche) Selbstprüfung zu gewöhnen, anzuleiten, sich Fragen zu stellen wie die folgenden: „Welche Länder, Städte, Flüsse, Berge haben wir in der letzten Stunde, haben wir überhaupt bis jetzt kennen gelernt? Wo sind sie auf der Karte zu finden, und wie liegen sie zu einander? Weshalb haben wir sie genannt, und wodurch treten sie zu uns in Beziehung? In welcher Weise haben wir sie uns gemerkt?" Freilich bedürfe das Kind — um die Antworten zu finden, um weiterhin Lust am Suchen zu gewinnen, überhaupt selbstständig arbeiten zu lernen und zugleich Sicherheit in sich und Selbstvertrauen zu erlangen — eines Hilfsmittels; und zwar soll dies sein: „ein Atlas, welcher in schöner Anordnung und Ausführung Text und Bild zu-

---

*) Zu rügen ist die Äußerung: „Darin besteht der große Unterschied zwischen dem wissenschaftlichen und dem Elementarlehrer, dass jener über dem Lehrbuche steht, das sich in den Händen der Schüler befindet." — Wahr dagegen ist dies: „Eine Universität ohne geographische Professur ist ebenso unvollendet wie eine, der es an Lehrkräften für Geschichte oder Philologie, für Physik oder Mathematik mangelt."

gleich enthält, so zwar, dass Bild und zugehöriger Text sich gegenüber stehen." (Letzterer möchte vom Lehrer „nicht als Leitfaden missbraucht werden!")

100. Über den Rechenunterricht in der Fortbildungsschule (O. Golling, F. 1893, VI.). Etliche treffliche Bemerkungen. I. Allgemeines und Grundsätzliches: Das „Autodidaktenthum", zu welchem die Schule den jungen Menschen erheben soll, „ist durch alle Unterrichtsfächer anzustreben, in ganz hervorragendem Maße durch den Rechenunterricht, und in keiner Schule mehr als in der (mit dem geringsten Zeitmaß bedachten!) Fortbildungsschule." Für den Fortbildungsschüler sei das Rechnen das, was dem (gleichalterigen) „höheren" Schüler fremde Sprachen, wissenschaftliche Mathematik und Logik: Hauptmittel zur „Schulung der Denkkraft". — II. Zum Unterrichtsbetrieb: innerhalb einer Lection nicht „allzu lange" reines Kopfrechnen (aus Rücksicht auf die durch ihre Berufsarbeit ermüdeten Schüler); Notiren der Aufgaben, auch der „Zwischenresultate" gestatten. Anregung zu „Rechenreinschriften": G. misst diesen „ungeheuren" (erziehlichen) Wert bei (sie „bringen Gründlichkeit ins Rechnen"). Anfertigung knapper Aufsätze im Rechenheft (z. B. über Rabatt, Effecten, Wechsel — „volkswirtschaftliches Rechnen!"). „So eingestreute kleine Aufsätze wirken für den Schüler wie Erfrischungen, und ich habe gefunden, dass die Schüler gerade diese Arbeiten recht gern machen."

101. Über Gehilfenwesen im Zeichenunterricht (Effenberger, Mon. f. d. Z.-U. i. d. Volkssch., 1893, V.). „Einige kurze Andeutungen, um zu zeigen, wie die Idee, Schüler zu unterrichtlichen Hilfeleistungen heranzuziehen, auch im Zeichenunterricht praktische Verwendung finden kann." Einer „systematischen Durchführung derselben" will E. nicht das Wort reden; „in vereinzelten Fällen bediene er sich selbst der Unterstützung von Gehilfen, und er habe noch niemals schlimme Erfahrungen gemacht." Kein „ausgeprägtes Helfersystem"; „in der Hauptsache darf es sich nur darum handeln, wenige Schwache und Schwerfällige oder Nachhinkende einer besonderen Controle zu unterstellen": etwa so, dass man sie einzeln zu „besonders Guten" gesellt — oder dass man mehreren einen Gehilfen beigibt, der Vorbild und Berather sein müsste.

Recensionen.

Hidesaburo Endo, Das Leben und die pädagogische Bedeutung des Confucius. 55 S. Leipzig, Karl W. Hiersemann.

Richard Pahner, Veit Ludwig von Seckendorff und seine Gedanken über Erziehung und Unterricht. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts. 59 S. Leipzig, B. G. Teubner.

Alfred Spitzner, Natur und Naturgemäßheit bei J. J. Rousseau. 101 S. Leipzig, E. Ungleich.

Ernst Temming, Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kant's. 55 S. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Theodor Simon, Darstellung der Seinslehre Lotze's in ihrem Verhältnis zu der Herbart's. 76 S. Leipzig-Reudnitz, Max Hoffmann.

Diese Dissertationen beweisen, dass noch immer tüchtige junge Kräfte sich für philosophisch-pädagogische Fragen interessiren, und dass die Erkenntnis allmählich durchdringt, wie nothwendig zu einer gründlichen Schulung die Übung in correcter Auffassung und sachgemäßer Würdigung bedeutender Leistungen der Vergangenheit sei. Diese historisch-kritische Richtung ist für die pädagogische Wissenschaft und Praxis viel ersprießlicher, als das gläubige Nachbeten des Enchiridions der Satzungen irgend eines Kathederweisen, oder das naturalistische Ausspinnen der eigenen Meinungen. Die angeführten Dissertationen — wenn auch nicht durchaus unanfechtbar — zeugen sämmtlich von ernstem Studium und gründlicher Arbeit, so dass sie auch der gereifte Fachmann nicht ohne Befriedigung liest.

Oskar Mey, Die Schule und der organische Bau der Volksschule in Frankreich mit Berücksichtigung der neuesten Reformen. 226 S. Berlin, Verlag des Bibliographischen Bureaus. 3 Mk.

Auf eigenen Beobachtungen und gründlichen Studien des Verfassers beruhend, erfüllt dieses Buch vollständig die Erwartungen, welche sein Titel erweckt. Es sollte insbesondere von Seiten der Schulbehörden Deutschlands beachtet und gehörig gewürdigt werden.

H. S. Volker, Handbuch der deutschen Volksbildungsbestrebungen. Gewidmet den Volksbildungsvereinen und allen Volksfreunden. 131 Seiten. Zürich, Cäsar Schmidt.

Mit vollem Verständnis und warmer Begeisterung werden hier die in neuerer Zeit von sehr verschiedenen Seiten ausgehenden und in höchst mannigfaltigen Formen auftretenden Volksbildungsbestrebungen dargestellt und beleuchtet, sowol in theoretischer als auch in praktischer und statistischer Hinsicht. Alles zur Sache Gehörige: Wesen, Zwecke, Mittel, Bedingungen, Organe der Volksbildung — wird relativ vollständig und dabei in so ansprechender Weise behandelt, dass Verfasser seine Arbeit mit Recht als ein „Handbuch“ bezeichnen konnte, das sich gewiss jedem Freunde der Sache als ein guter Rathgeber erweisen wird.

Hölzel's Bilderbuch. Mit Text von **Eduard Jordan**. Wien, Eduard Hölzel. 1 fl. 20 kr. = 2 Mk.

Der Frühling, der Bauernhof, der Sommer, der Wald, der Herbst, das Gebirge, der Winter, die Stadt — das sind die Objecte, welche auf den acht großen Blättern dieses reizenden Buches in meisterhafter Zeichnung und lachendem Farbendruck zur Darstellung kommen. Hierzu ein trefflicher, erläuternder, kindlicher und gemüthbildender Text in mustergiltigem Druck. Kurz ein herrliches Bildungsmittel für die Familienstube, von dem aber auch der Lehrer in den Unterclassen der Volksschule mit bestem Erfolge Gebrauch machen kann.

Meinhold's Bilder für den Anschauungsunterricht. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne.

Zwanzig große Bilder für den Gebrauch in Schulclassen, ebenfalls in Farbendruck ausgeführt und sehr empfehlenswert. Zur Darstellung kommen natürlich auch hier, aber in größerem Umfange, die Jahreszeiten und der menschliche Verkehr, namentlich sofern er mit jenen zusammenhängt. Das ganze Werk wird in 4 Lieferungen zu je 5 Blättern und zum Preise von je 5 Mark ausgegeben; auch werden einzelne Blätter nach freier Wahl des Bestellers geliefert und zwar, falls mindestens 5 Blätter auf einmal bezogen werden, ebenfalls zum Preise von 1 Mk. pro Blatt. Die hiermit gewährte Möglichkeit der freien Auswahl bringt es mit sich, dass diese Bildertafeln auch, ganz nach Bedarf und Wunsch, zur Ergänzung ähnlicher Lehrmittel benutzt werden können.

Gräsers Schulausgaben classischer Werke. 39. Heft: **Gentz**, Österreichische Manifeste von 1809 und 1813, herausgegeben von Eugen Guglia. 44. und 45. Heft: **Goethes Gedichte** (Auswahl in chronologischer Folge mit Einleitung und Anmerkungen von Ludwig Blume.) 278 S. 1 Mk.

Das 39. Heft der Gräser'schen Schulausgabe enthält zwei Manifeste aus der Feder des als Stilisten hochgefeierten Gentz. Guglia hat sie nach der Wiener Zeitung abgedruckt und mit den zum Verständnis nöthigen Anmerkungen versehen. Vorausgeschickt ist eine Einleitung, in der der Herausgeber eine Skizze des Lebens und Wirkens dieses eigenartigen Mannes entwirft, der in jungen Jahren, als er noch in preußischen Diensten stand, voll edler Leidenschaft gegen Napoleon auftrat, mit wahrer Sehergabe die kommenden Ereignisse aufdeckte, später für Metternichs Pläne journalistische Stimmung machte, in seinen alten Tagen um feilen Lohn arbeitete, um seinen Genüssen huldigen zu können, und als Reactionär und Epikuräer einer der bestgehasstesten Deutschen war. Schade, dass Guglia den alten Gentz nicht noch mehr als eine Gestalt der Wiener Localgeschichte behandelt und z. B. Details über seinen Währinger Aufenthalt aus seinen Tagebüchern oder aus dem Briefwechsel u. dergl. beigebracht hat. In erster Linie wird ja das Büchlein doch zumeist von Wienern gelesen werden.

Blume's Ausgabe eines Schul-Goethe (in demselben Sinne gesprochen, wie wir von einem Schul-Horaz oder Schul-Homer reden) verdient besondere Beachtung. Die lyrischen Gedichte Goethe's sind oft für Schulzwecke ausgewählt worden; alle diese Schulausgaben sind zu dürftig. Sie geben kein Bild der Goethe'schen Lyrik, nur Bruchstücke, nur einzelne Seiten. Blume bietet die vollständigste Auswahl und doch kein einziges Gedicht, das etwa Anstoß erregte. Dem Abdruck liegt die Weimarer Sophien-Ausgabe zugrunde, hie und da steht in den Anmerkungen eine Variante, die zu lehrreichen Besprechungen Anlass bieten kann. Die Anmerkungen, volle 170 Seiten, sind in dieser Art noch in keiner Schulausgabe enthalten: Wegräumung der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten des Textes, Angaben über die persönlichen Beziehungen, die in dem Gedichte versteckt sind, über die Zeit des Entstehens und ersten Druckes, ob und von wem das Gedicht in Musik gesetzt wurde, über die Veränderungen, die Goethe später an einzelnen Stellen seines Gedichtes vorgenommen, alles und jedes mit den entsprechenden Belegen aus einem äußerst reichen Quellenmaterial, insbesondere aus Dichtung und Wahrheit und dem Briefwechsel Goethe's und der Zeitgenossen versehen und durch Hinweise auf die Goethe-Literatur und verwandte Erscheinungen gestützt. Man sieht, der

Verfasser ist echt philologisch zu Werke gegangen, tüchtig ausgerüstet; keine Spur von ästhetischem Geflunker und der üblichen hausbackenen Exegese.
W.

Schulz, Auswahl aus den Gedichten Walthers von der Vogelweide. Leipzig 1893, Teubner.

Schulz wählt aus Walthers Gedichten 95 Lieder und Sprüche aus und erläutert den mittelhochdeutschen Text mit Rücksicht auf die grammatischen Schwierigkeiten, die die mittelhochdeutschen Formen dem Anfänger bereiten. Darin liegt das Eigenartige dieser Ausgabe. Ein Wörterbuch im Anhange belehrt über die Bedeutung der bei Walther vorkommenden Wörter und Phrasen. Erläuterung wie Lexikon sind sorgfältig gearbeitet. W.

Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik. 8. Auflage. I. Für die untersten Classen bis Sexta. 75 Pf. II. Für Quinta bis Tertia. 1 Mk. 25 Pf. Berlin, Paul Parey.

Man kann von dem Buche kurzweg sagen, es enthält Bemerkungen, wie sie nur ein Autor geben kann, der einst selbst Schulmann gewesen und jetzt als Hochschulprofessor den gesammten Stoff wissenschaftlich behandelt. Für den Lehrer jeder Volksschule wird der II. Theil von besonderem Interesse sein. Dinge, die sonst dogmatisch hingestellt werden oder mit Zuhilfenahme des Altdeutschen erläutert werden, sind hier in der denkbar einfachsten Art am neuhochdeutschen Sprachmaterial erklärt. Vieles enthält überhaupt keine der Schulgrammatiken, obwol es im alltäglichen Leben gesprochen wird und durch seine Form auffällt oder wie anderes (z. B. Zusammenschreibung der Wörter u. dergl.) eine Folge der Willkür und Laune zu sein scheint. Hier wird es erklärt und auf eine Regel zurückgeführt. Zum Auswendiglernen ist das Buch nicht bestimmt; es ist keine gesetzgebende, sondern eine beschreibende Grammatik, daher schon deshalb die Darstellung vielfach anders als in den üblichen Grammatiken. Die vorsichtige Fassung der Gesetze, die Zartheit, mit der den Äußerungen des Sprachgeistes gegenübergetreten wird, die Feststellung des Gebräuchlichen und Erlaubten, an der Hand der geschichtlichen Betrachtung der Sprache — all das sticht so sehr ab von dem dictatorischen Wesen anderer Schulgrammatiken und Sprachbücher, dass man es umsomehr schätzt, je seltener man es findet. W.

Hähnel und **Patzig**, Zur Wortbildung und Wortbedeutung im deutschen Sprachunterricht (Lehrerheft zur deutschen Sprachschule). Leipzig 1893, Ferd. Hirt & Sohn. 1 Mk. 25 Pf.

Im Sinne Hildebrands geschrieben, will dieses Heft dem Lehrer, der die Sprachschule derselben Verfasser beim Unterricht benutzt, eine Art Handhabe bieten, wie er die dort gegebenen Regeln fruchtbar ausgestalten, den Bildergehalt der Sprache klarlegen und das Sprachverständnis überhaupt fördern kann. Die Bemerkungen zu den einzelnen Paragraphen der sechs Hefte der Sprachschule sind reich an methodischen Winken, aber auch an Notizen sprachwissenschaftlicher Art, die der Belesenheit der Verfasser alle Ehre machen. Gar manches wird vielleicht auf diesem Wege erst in breitere Schichten dringen. Jedenfalls hat der Unterricht in der Wortbildungslehre durch die in dem Büchlein versuchte Heranziehung der Bedeutungslehre an bildendem Wert gewonnen. W.

Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Größere Ausgabe für Lehrer: 2 Mk. Kleinere Ausgabe für Schüler: I. 30 Pf., II. 45 Pf. Leipzig 1893, Teubner.

Sutermeister gab im Jahre 1880 einen kleinen „Antibarbarus“ für die schweizerischen Volksschulen heraus (Zürich, Schulthess). Einen ähnlichen Zweck verfolgt Krumbach mit dem obengenannten Büchlein, einer Art Schüler-Wustmann, und zwar stellt er im I. Theile Fehler gegen die richtige Aussprache der Vocale und Consonanten, wie sie besonders sächsischen Schülern eigenthümlich sind, zusammen, im II. Theile Fehler gegen die Grammatik und den Stil. Durch die gegenübergestellte Verbesserung sucht er auf dem

kürzesten und bequemsten Wege von dem Einflusse des Dialects der Umgangssprache und auch des steifen „papiernen" Stils (Übersetzungsstils) zu befreien. Die größere Ausgabe für Lehrer bringt die wissenschaftliche Begründung des Gelehrten, methodische Winke, sowie Hinweise auf die einschlägige Literatur. Das Büchlein verdient als brauchbar empfohlen zu werden. W.

Dr. H. Böcher, Director des Realgymnasiums in Elberfeld, Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten sowie zur Einführung in das Studium der neueren Physik. Mit 470 in den Text gedruckten Abbildungen. XII und 584 Seiten. Berlin 1892, Weidmannsche Buchhandlung. 6 Mk.

In dem vorliegenden Werke erblicken wir ein auf Grund vieljähriger Erfahrung zusammengestelltes, den besten Quellenwerken folgendes Lehrbuch der Physik. Wie ernst der Verf. die Aufgabe auffasste, ersehen wir aus seinen woldurchdachten Erwägungen in der ziemlich ausgedehnten Vorrede. Ihnen gemäß zerfällt das Werk in zwei Theile: die für die Unterclassen bestimmte erste Stufe, welche auf 123 Seiten eine auf Induction beruhende elementare Physik enthält, und die zweite Stufe, welche vorwiegend auf Deduction beruht und reichlich mit mathematischer Begründung der Sätze versehen ist. Im ersten Theile folgt immer der Beobachtung oder dem Versuche das Gesetz, welchem häufig Erklärungen und praktische Anwendungen angefügt erscheinen; Beweise und bestätigende Versuche nehmen hier die Stelle der Begründung ein. Im zweiten Theile, dem eine Reihe von mathematischen Hilfssätzen vorangestellt sind, wird zunächst immer auf die entsprechenden Paragraphe der ersten Stufe hingewiesen, sodann aber gleich auf die Erscheinung und ihre Begründung übergegangen. Überall ist die Beschreibung präcis und klar, hie und da vielleicht etwas zu kurz gefasst. Auch die Anordnung des Stoffes ist auf beiden Stufen im wesentlichen gleichartig, doch dem jeweiligen Bildungsgrade entsprechend. Auf die neuesten Forschungen und Erfahrungen im Gebiete der Physik ist stets gebürende Rücksicht genommen. Die Abbildungen sind zumeist schematischer Natur, da der Verf. (allerdings nicht für alle Fälle berechtigt) der Meinung ist, Abbildungen von Apparaten seien überflüssig, da die Apparate stets vorgezeigt und in Thätigkeit versetzt würden. Die Ausstattung des Werkes ist vorzüglich und doch der Preis relativ nicht hoch bemessen. Wir können allen Fachgenossen dieses Lehrbuch der Physik als ein mustergiltiges aufs wärmste empfehlen. C. R. R.

August Bertram, Physikalisches Prakticum. VII u. 92 Seiten. Berlin 1892, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker). 1 Mk. 50 Pf.

Das Werkchen hat den Zweck, dem weniger geübten Lehrer der Physik alle für die einzelnen Partien der Physik zur Beweisführung nothwendigen Experimente anzugeben. Zu diesem Zwecke sind dieselben systematisch geordnet und ist den einzelnen Partien in kurzen Worten vorangestellt, was durch die Experimente bewiesen, resp. gezeigt werden soll. Neben den Versuchen sind immer die Apparate und Utensilien, die dazu nothwendig sind, angegeben Das Werkchen kann dem Lehrer recht gute Dienste leisten, insbesondere da der Verf. durch Unterstreichen der Versuchsnummer die vorbereitenden, und durch ein vorgestelltes Sternchen die besonders wichtigen, also die Hauptversuche kennzeichnet. Das Büchlein ist allen Lehrern der Physik, besonders den etwas zaghafteren und weniger geschulten bestens zu empfehlen, zumal die meisten Versuche mit sehr einfachen, billig zu beschaffenden Mitteln ausführbar sind. C. R. R.

Dr. F. Rudio, Professor am Polytechnicum in Zürich, Die Elemente der analytischen Geometrie des Raumes. 156 S. 12 Fig. im Text. Leipzig, Teubner. 2 Mk. 40 Pf.

Der Verf. hat sein Werk, welches er als die Fortsetzung der von ihm mit Dr. Ganter herausgegebenen analytischen Geometrie der Ebene bezeichnet, für den Gebrauch an höheren Lehranstalten, technischen Hochschulen und zum Selbststudium bestimmt und zu diesem Zwecke auch mit zahlreichen Übungsaufgaben versehen. Man findet in denselben nach den einleitenden Sätzen über Projectionslehre und Coordinatensysteme die Ebene, die gerade Linie, die

Kugel und ihre Gleichungen abgehandelt; das letzte Capitel verbreitet sich über Raumcurven im allgemeinen, über das dreiachsige Ellipsoid und die Rotationsflächen der Hyperbel und Parabel. Mit der Stoffvertiefung wurde soweit gegangen, als es ohne Anwendung der Differenzialrechnung möglich ist. Der Verf. erfreut sich einer leichtfasslichen Darstellungsweise und bedient sich bei derselben aller Formen und Hilfsmittel, welche die moderne Rechenkunst zur Verwendung bringt. Ganz besonders verdient hervorgehoben zu werden, dass der Verf. eine schon lange empfundene Schwierigkeit glücklich überwunden hat. Wir meinen die Zweideutigkeit, welche sich auf die zweierlei Seiten der Richtung einer Geraden, sowie auf die zwei Seiten einer Ebene, in deren Gleichungen bisher noch vorgefunden hat. Der Verf. behebt dieselbe mit Hilfe einfacher Sätze der Projectionslehre unter gehöriger Bedachtnahme auf den Sinn der Vorzeichen. — Recht interessant war es uns zu finden, dass auch dieser Schriftsteller bei der Berechnung des Rauminhaltes eines Parapoloides zur Beachtung der Wichtigkeit und allgemeinen Giltigkeit der Raumformel des Prismatoïdes von Simpson gelangt. — Wir empfehlen das Werk der Beachtung aller Fachgenossen, als eine ganz moderne Bearbeitung eines noch wenig gepflegten Zweiges der Mathematik. H. E.

Dr. Berthold Hartmann, Director, und **Julius Ruhsam**, Oberlehrer zu Annaberg in Sachsen, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. B-Ausg. in 4 Heften zu je 48—72 S. und je 25 Pf. Leipzig, Kesselring.

Jedes der vier Hefte ist in zwei Stufen getheilt, sonach würde der Inhalt jeder Stufe je einem Schuljahre entsprechen. Nur für das erste Halbjahr enthält diese B-Ausgabe keine Stoffausführung, sondern es wird in einer Fußnote auf die A-Ausgabe verwiesen. Auf der zweiten Stufe, den Zahlenraum bis 100 enthaltend, findet man viel zu wenig Übungen der Multiplication und Division, auch hat der Verf. nicht erkannt, welche Wichtigkeit der zweiten Decade zukommt. Sie bildet zum erstenmale den Übergang von einem Zehner zum anderen; dabei ist der Schüler im Stande, seine Finger als Rechenmaschine zu zu gebrauchen, indem er die erst gegebene Zahl im Gedächtnisse festhält, die zweit gegebene durch die Finger markirt und auf diese Weise durch vor- oder rückwärts zählen das Ergebnis erlangt. Wird dieses etwa im Laufe des zweiten Halbjahres fleifig geübt, so wird das Rechnen in den höheren Decaden mehr und mehr Gedächtnissache. Des zweiten Heftes erste Stufe übt das Rechnen im Zahlenraume bis 100 mittelst Rechnen in Reihen; dieser Weg ist jedenfalls der weitläufigere; man kann schon im zweiten Schuljahre mit dem Erlernen des Einmaleins beginnen und im dritten dasselbe bis zur völligen Geläufigkeit aneignen. Die vierte Stufe bringt nur Aufgaben im Zahlenraum bis 1000, während man bei gehöriger Vorübung im vierten Schuljahre leicht den Zahlenraum bis zu den Millionen erweitern kann. Das dritte Heft enthält in der ersten Stufe den Zahlenraum der Millionen und in der zweiten Stufe mehrfach benannte Zahlen und Decimalbrüche, ein sehr langsamer Vorgang. Das fünfte Schuljahr kann leicht den Lehrstoff der gemeinen Brüche abthun, und das sechste die bürgerlichen Rechnungsarten beginnen, während wir in dem vorliegenden diese Abschnitte erst im vierten Hefte dem siebenten und achten Schuljahre zugewiesen finden.

Auf dem Umschlage lesen wir die Buchhändleranzeige, dass die Methodik des Dr. Berthold Hartmann ungetheilten Beifall gefunden habe. Wir müssen doch bemerken, dass wir diesem Beifall nicht zustimmen. Allerdings finden wir das Buch charakteristisch für die gegenwärtige Stufe der Entwickelung des Rechenunterrichtes in Deutschland; allein wir fügen hinzu, dass die praktische Durchführung den theoretischen Auseinandersetzungen nicht entspricht, und dass man in Umfang und Vertiefung dieses Unterrichtes leicht viel weiter zu gehen vermag, wie dies in der That in Österreich der Fall ist. Wir müssen daher bemerken, dass die vorliegenden Rechenhefte nur äußerst mäßigen Ansprüchen an den Rechenunterricht genügen. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Eigenart oder Einheitlichkeit?

Von Realgymnasial-Director Dr. Dronke-Trier.

Jedes Kind hat von Natur aus seine Eigenart; die Schärfe der einzelnen Sinne, die Fassungskraft gegenüber den sinnlichen Wahrnehmungen, die Vorstellungsgabe, das Gedächtnis in seinen verschiedenen Richtungen, die Gabe der Zusammenfassung einzelner Dinge zu einem Ganzen, die schöpferische Kraft des Geistes sind derart verschieden, dass man wol sagen kann, dass selbst in einer großen Classe nie zwei völlig gleich beanlagte Schüler vorhanden sind ebensowenig wie der größte Eichbaum zwei völlig gleiche Blätter hervorbringt. Diese Eigenart des Kindes zeigt sich ja schon vielfach im zarten Alter, tritt aber in den weiteren Jahren immer schärfer hervor und verlangt dann auch im erziehenden Unterricht volle Berücksichtigung. Die Elementarschule, welche ihren Schülern nur diejenige Bildung geben kann und soll, die jeder Staatsbürger haben muss, um sein Leben als einzelner Mensch und als Mitglied der bürgerlichen Gemeinschaft führen zu können, hat die Schüler während der Jahre, in denen die Verschiedenheiten noch minder scharf hervortreten; sie soll eben nur die allen gemeinsamen Anlagen ausbilden und hat daher im allgemeinen nicht die Aufgabe, bei dem Unterrichte zu individualisiren.*) Bei den höheren Schulen aber ist es die Pflicht, die Eigenart der Zöglinge vollauf zu berücksichtigen. Hier treten aber neben den Besonderheiten der Schüler auch noch diejenigen der Lehrer und auch des Directors einer Anstalt in Wettbewerb. Den Verschiedenheiten in den Anlagen der Schüler kann Rechnung getragen werden hauptsächlich durch die einzelnen Schularten und durch die Individualisirung beim Unterrichte.

Die Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen legt wiederum unrichtigerweise den Hauptnachdruck bei der Eintheilung der Anstalten auf deren Zweck, als Vorbereitung für die spätere Lebens-

*) Auch die Volks- und schon die Elementarschule muss die Eigenart der Kinder beachten und — individualisiren. D.

stellung zu dienen. Das auf das rein formale Denken, auf die Ausbildung des Vermögens des Deductionsschlusses sich aufbauende humanistische Gymnasium ist und bleibt das einzige Lieblingskind der leitenden Kreise. „Ich will meinen Sohn zu einem gebildeten Manne machen, und deshalb schicke ich ihn auf das Gymnasium“, so sprechen oft unverständige Väter und drücken damit eine landläufige Ansicht aus. Ist die Gabe des sicheren Gebrauches der fünf Sinne, ist ein gutes Anschauungsvermögen, besonders wenn es mit der Gabe des sicheren klaren Inductionsschlusses verbunden ist, geringer als die andere Gabe? Wir sind alle Kinder derselben Mutter Natur und es ist eine eitle, ungerechtfertigte Überhebung, wenn der eine stolz auf den anderen herabblicken zu dürfen glaubt, weil ihm andere Anlagen ohne sein Verdienst zutheil geworden sind. Das praktische Leben stellt an jeden andere Anforderungen, an den Theologen andere als an den Techniker, an den ausübenden Arzt andere als an den Eisenbahnbaumeister u. s. f. Die Induction muss sich noch die gleiche Berechtigung wie die Deduction erstreiten; letztere hat noch die Macht in Händen und möchte dieselbe als Alleinherrscherin behalten. Der preußische Staat hat sich auf ihre Seite gestellt, das Gymnasium ist Vorbereitungsanstalt für alle Fächer, die Realschule nur für einzelne Stände, und daher bleibt das Vorurtheil gegen diese Lehranstalt, ja sogar theilweise gegen die Stände bestehen, auf welche sie vorbereitet; zu einer Gleichberechtigung der beiden Bildungsgänge hat man sich nicht entschließen können.

Zwischen diesen beiden Schulen hatte sich das Realgymnasium entwickelt, ein kräftig wachsender Baum, der schon reiche Früchte trotz seiner Jugend gebracht hatte, und der zu den schönsten Erwartungen berechtigte. Trotz aller Worte, dass auch diese Schulart gepflegt werden soll, deuten alle Handlungen darauf hin, dass das Realgymnasium vernichtet werden soll; nur ganz große, in Schulsachen vom Staate gänzlich unabhängige Gemeinden werden in Zukunft noch Realgymnasien halten können, sonst wird diese Schulart verschwinden, trotzdem sie ein nöthiges Glied war und ist; auf Grund der realen Elemente gab sie ihren Schülern eine abgeschlossene Bildung, welche aber mit der humanistischen in Verbindung stand, während jetzt die beiden Bildungsarten — die in der Cultur des Alterthums und die in derjenigen der Neuzeit wurzelnde (Gymnasium — Oberrealschule) — unvermittelt, ohne inneren Zusammenhang einander gegenüberstehen.

So geben die bestehenden Schularten schon ein Mittel, wenn auch kein in jeder Hinsicht genügendes, die Jugend ihren besonderen An-

lagen entsprechend auch einen verschiedenen Bildungsgang durchmachen zu lassen. Dass dabei der Lehrer seine Schüler je nach ihrer Eigenart im Unterricht verschieden behandelt, ist eine alte Forderung, welche schon zu der Bestimmung geführt hat, dass in den mittleren und oberen Classen die Schülerzahl geringer sein soll. Leider stehen die Bestimmungen vielfach nur auf dem Papier. Aber unberücksichtigt sind bei dem Schulorganismus die besonderen geistigen Eigenschaften der einzelnen Volksstämme, die Anlagen und die Ausbildung von Lehrern und Directoren; in dieser Beziehung ist eine Individualisirung nicht einmal versucht, geschweige voll berücksichtigt, vielmehr steht gerade hier eine stramme Einheit etwaigen Bestrebungen der Eigenart feindlich gegenüber. Freilich ist auch noch sehr wenig der Charakter der einzelnen Stämme und noch weniger derjenige einzelner Bezirke untersucht, und man begnügt sich mit allgemeinen Redensarten, wie: „die Jugend in X. ist lebhaft, aber frech“; „in Y. sind die Schüler sehr schwerfällig und langsam“ u. s. f. Wie wichtig wäre es da, einmal wirklich die Charaktereigenschaften unserer Jugend zu studiren und in vergleichender Weise zusammenzustellen! An manchen Anstalten hat man mit der äußeren Disciplin fast gar nichts zu schaffen, sogenannte Criminalfälle kommen nur sehr selten vor und zwar dann fast ausschließlich bei fremden, von einer anderen Anstalt hergezogenen Schülern; dagegen sind einzelne Schulen besonders dadurch bekannt, dass das Unwesen der Verbindungen gar nicht auszurotten ist. Wahrheitsliebe und gerade Offenheit sind mit Recht hochgeschätzte Eigenschaften der Jugend; leider findet man sie nur an einzelnen Orten als beneidenswertes Erbtheil der Schüler, während verstocktes, hinterhaltiges Wesen in anderen Gegenden allgemein verbreitet ist. Selbst nahe bei einander gelegene Orte zeigen häufig Gegensätze in den Anlagen und Neigungen der Jugend. Leichte Fassungsgabe für Sprachen aber bedingt andere äußere und innere Behandlung des sprachlichen Unterrichtes, als schwere, langsame Zunge, schweres Erfassen des Wortbildes, schlechte Aussprache (namentlich im Französischen und Englischen). Bei einer phantasiereichen Jugend muss nicht blos die Erziehung, sondern auch die Auswahl und Behandlung der Lectüre, namentlich der deutschen, eine verschiedene sein gegenüber einer nüchternen Jugend, deren Sinn wesentlich auf das praktische Leben gerichtet ist. In ausgedehnten Gegenden Deutschlands überwiegt der Sinn für die Geschichte, in anderen der rein speculative, philosophische. Allen diesen Gegensätzen gegenüber kennt die Organisation nur einen einzigen Lehrplan für das Gymnasium;

grundsätzlich soll ja jetzt eine gewisse Freiheit in der inneren Gestaltung der Schulen gestattet sein, im praktischen aber ist von solch einer Berücksichtigung der durch das Leben und die Geistesanlagen bedingten Verschiedenartigkeit wenig zu bemerken; so ist z. B. die Angliederung von Realgymnasialclassen an die eines Gymnasiums absolut verboten; es müssen Obersecunda bis Oberprima den Lehrplan einer Oberrealschule annehmen für die Schüler, welche in den mittleren Classen den griechischen Unterricht nicht besuchten, sondern thatsächlich dem Plan eines Realgymnasiums bereits folgten. Man geht sogar, wie vielfach behauptet wird, mit dem Plane um, nicht blos den Lehrplan, sondern auch die Lehrbücher zu vereinheitlichen; es gibt sogar Lehrer und Directoren, welche für diesen letzten Plan, demzufolge die Schule nicht ein lebender Organismus, sondern eine todte Sache ist, schwärmen.

Lehrer und Directoren sind Menschen mit allen jenen geistigen Verschiedenheiten, durch welche die Vertreter der Art homo sapiens sich voneinander auszeichnen. Nicht jeder Lehrer kann nach jeder Methode und nach jedem Lehrbuche, das ja von bestimmten grundlegenden Anschauungen des Verfassers ausgeht und darauf den ganzen Lehrgang ausbaut, guten Unterricht ertheilen. Für den einen Lehrer ist der physikalische Unterricht auf den Anstalten so zu ertheilen, dass die Schüler die äußeren Bedingungen klar erfassen, unter denen eine bestimmte Erscheinung zutage tritt; die Construction der Apparate bildet den Hauptttheil des Unterrichtes; bei anderen Lehrern wird das Hauptgewicht auf das Verständnis des inneren Zusammenhanges der Erscheinungen gelegt, Construction der Apparate erscheint hier als untergeordneter Factor; endlich verlangt ein Theil der Lehrer von den Schülern in erster Linie, dass sie das durch Experimente erkannte Gesetz — die Einheit in der vielfältigen Erscheinung — scharf und correct mathematisch ausdrücken können, um dann aus dieser Formel selbständig weitere Schlüsse zu ziehen. Alle drei Methoden sind berechtigt und können, consequent durchgeführt, zu guten Resultaten führen. Aber nicht jeder Lehrer kann nach jeder Methode unterrichten.

Derjenige Director ist der beste, der die geistigen Eigenthümlichkeiten seiner Schüler, seiner Lehrer und seiner selbst richtig zu erkennen weiß, der jeden an die richtige Stelle verweist, wo er mit Rücksicht auf die gegebenen äußeren und inneren Verhältnisse das möglichst Beste leistet. Er muss die Anstalt als einen lebendigen Organismus betrachten, dessen Pfleger und Hüter er ist. Schwer ist

es oft, recht schwer, bei den scharfen gegensätzlichen Neigungen und Richtungen seiner Lehrer eine innere Einheit herzustellen, der sich alle fügen und unterordnen. Dazu bedarf es andauernder, aufmerksamster Beobachtung aller Verhältnisse und zu Tage tretenden Erscheinungen. Nicht die mechanische Arbeit, monatlich sich in ein Notizbüchlein die Prädicate der schriftlichen Arbeiten aller Schüler einzutragen, lehrt uns die Jugend in ihren geistigen Anlagen und ihrer Entwickelung kennen; nicht die Forderung, dass der Lehrer des Deutschen jedes Thema eines Aufsatzes für die oberen Classen vorher selbst bearbeitet und dem Director zur Begutachtung einreicht, verschafft ein richtiges Bild von dem Fleiß und pädagogischen Geschicke des Lehrers. Der Gesammtorganismus der Schule setzt sich aus vielen einzelnen Theilen zusammen; der Director darf aber nicht aus lauter Bestreben, diese Einzelheiten zu erkennen, in leerem Mechanismus untergehen, die Übersicht über das Ganze, über den Zusammenhang aller Theile verlieren.

Um das Beste leisten zu können, bedürfte aber der Director einer größeren Freiheit, er dürfte nicht mit gebundenen Händen eine Marschroute innehalten müssen, von deren Unrichtigkeit er vielleicht selbst überzeugt ist. Ein schwerer Fehler aber würde es sein, wenn man dem Drängen einzelner, dem mechanischen Betrieb mehr zuneigender Lehrer nachgäbe, Schule und Lehrer als unselbständige Maschinen ansähe und nicht blos gleiche Lehrpläne, sondern auch gleiche Lehrbücher einführte. Es wäre das ein unglückseliger Rückschritt, eine schwere Schädigung unserer frischlebenden und blühenden Anstalten.

Kampf der Volksschule um die Hausaufgaben.

Von Oberlehrer ***Wilhelm Taschek****-Vöslau.*

Solange Hausaufgaben in der Volksschule gestellt werden — und das mag schon sehr lange her sein, weil sich die ältesten Leute, die je eine Schule besucht haben, an die Folgeübel einer „nichtgebrachten" Aufgabe erinnern können — kämpft die Volksschule einen erfolglosen Kampf gegen gewisse Umstände, welche es verschulden, dass 1. die Aufgaben nicht von allen Schülern, und dass sie 2. von vielen in einer nicht befriedigenden Ausführung gebracht werden.

Ich will hier von der Frage der Berechtigung der Hausaufgaben in der Volksschule ganz absehen, nachdem ich meinen Standpunkt dieser Frage gegenüber bereits im Jahrgange 1886 dieser Zeitschrift klargelegt und mich gegen die Aufgaben geäußert habe. Ich beabsichtige diesmal von der Thatsache auszugehen, dass die in Rede stehende beliebte Beschäftigung der Schuljugend immer noch zurecht besteht und vom Gesetze gefordert wird, dass aber nicht aus der Welt zu schaffende Umstände der Volksschule einen endlosen, ermüdenden Kampf um die Hausaufgabe aufdrängen, aus dem sie nie als Siegerin hervorgehen kann, um sodann die Consequenzen zu ziehen, die sich daraus für das Verhalten der Volksschule ergeben.

Als der Hausaufgabe feindliche Umstände müssen folgende vier anerkannt werden, u. z.: Geistige Unzulänglichkeit, absolute Liederlichkeit, Zeitmangel und endlich Raummangel im Elternhause.

Der Unterricht in der Volksschule ist ein Massenunterricht, und dementsprechend sind auch die Aufgaben Massenaufgaben. Sie sind auf die Durchschnittsleistung einer Schulclasse berechnet, so dass auf die Individualität der Einzelnen nicht Rücksicht genommen wird, ja schon aus äußeren Gründen nicht Rücksicht genommen werden kann. Da gibt es Befähigtere, an welche die Aufgabe zu geringe, und anderseits wieder Schwächlinge, an die dieselbe Aufgabe zu hohe Anforderungen stellt.

Mit diesen letzteren wollen wir uns beschäftigen. Jeder Lehrer kennt seine Schwächlinge, und obzwar er weiß, dass ihre Arbeiten

immer unter der Durchschnittsleistung der Classe stehen, werden sie zur Lösung der Hausaufgaben dennoch verpflichtet, weil es der Massenunterricht so mit sich bringt. So oft der Lehrer das Aufgabenheft eines solchen Schülers in die Hand nimmt, beschleicht ihn ein Gefühl des Unbehagens, bevor er noch das Heft öffnet. Das wiederholt sich nun ein- wie das anderemal das ganze Jahr hindurch, und da es dieser Kategorie von Schülern nicht an gutem Willen, sondern an der Fähigkeit mangelt, so nützt auch weder freundlicher Zuspruch noch Strenge, denn da heißt es: Was nicht geht, das geht nicht!

Welche Consequenz ergibt sich hieraus für die Volksschule?

Könnte man die Hausaufgaben im Offertwege vergeben, so wäre den Schwächlingen bald geholfen; denn sie würden vorsichtshalber kein Offert einbringen. Allein das geht nicht, und da man sie von einer Verpflichtung, die keine Ausnahme leidet, nicht befreien kann, so erübrigt der Schule nichts anderes, als den Leisten, über den alles geschlagen wird, beiseite zu legen, generelle Aufgaben zu vermeiden, und nebst Aufgaben für die Befähigten auch solche für die Schwächlinge zu stellen.

Ist dies möglich, beziehungsweise durchführbar? Erwächst damit dem Lehrer nicht eine bedeutendere Last und wird hierdurch seine Kraft nicht übermäßig absorbirt? Ja gewiss, die Last würde vermehrt, die Kraft des Lehrers nur von den Aufgaben absorbirt werden; allein leider ist dies die Consequenz davon, dass die Volksschule immer noch verpflichtet ist, Aufgaben zu geben. Der Kampf, den sie mit den Schwachbefähigten um die Hausaufgabe führt, kann in einer andern Weise zu ihren Gunsten nicht entschieden werden.

Wahrhaft unerquicklich gestaltet sich der Kampf, den die Schule gegen die absolute Liederlichkeit Woche um Woche, Jahr um Jahr bestehen muss. Ich halte es unter der Würde der Schule, dass sie sich von Bürschchen, die aus Liederlichkeit und beharrlich jede Aufgabe schlecht oder auch gar nicht bringen, einen die Geduld der Lehrer auf harte Proben stellenden, die ihm so nöthige Gemüthsruhe raubenden Kampf aufzwingen lässt, beziehungsweise ihn aufnimmt. Die Autorität der Schule muss in diesem Punkte so hoch stehen, dass die Möglichkeit, sie beliebig zu verletzen, ihren Zöglingen völlig entrückt wird. Um dies zu erreichen, gibt es ein einfaches, probates Mittel. Sobald nämlich die Elitegarde der liederlichen Aufgabenverfertiger als unverbesserlich erkannt ist, wird ihr alles Vertrauen in ihre Pflichttreue entzogen und sie wird einfach commandirt, die Hausaufgabe Woche für Woche in der Schule

selbst unter Aufsicht des Lehrers zu lösen, aber nicht nachträglich, wenn etwa die Liederlichkeit schon producirt wurde, sondern anticipando, also vor dem festgesetzten Termin zur Einlieferung der Aufgabe, wozu sich am besten der Tag eignet, an dem die Aufgabe gestellt wird. Den „Jungens“ muss bewiesen werden, dass ihr liederliches Wesen gegenüber der Autorität der Schule nicht aufkommt, und insofern Bosheit dahintersteckt, dass die Schule die Macht hat, diese Bosheit kaltzustellen.

Das hier in Vorschlag gebrachte, vorbeugende Verfahren würde also den Lehrer zu einer Verlängerung seiner Schulthätigkeit zwingen. Er müsste seine freie Zeit beschränken und könnte unter Umständen sogar materiellen Schaden erleiden. Ich gebe dies zu und bedauere, dass sich aus der Stellung der Hausaufgabe im Unterrichtsbetrieb keine günstigeren Consequenzen ziehen lassen; — das sollten die Vertheidiger der Aufgaben schon längst erkannt haben!

Es ist ferner eine allerorts vorkommende Erscheinung, dass die Heranziehung schulpflichtiger Kinder zu häuslichen oder Feldarbeiten als Ursache der Nichteinlieferung der Hausaufgabe angegeben wird. Leider sind die socialen Verhältnisse in gewissen Volksschichten solcherart, dass sich die Mithilfe der Kinder nicht entbehren lässt. Dies näher zu besprechen, thut in der Seele weh — aber trotzdem muss die Schule auf ihrer Anordnung bestehen, die Aufgabe muss gemacht werden! Aber wie? wann? Das Kind hat keine Zeit, d. h. es wird ihm keine Zeit dazu gelassen. Was bleibt da der Schule übrig, als sie verlegt die Aufgaben für solche Kinder auf einen günstigeren Tag, den Sonntag. Vielleicht, dass das Kind an diesem Tage doch eher die zur Anfertigung einer Aufgabe nöthige Muße gewinnt.

Da haben wir schon wieder, da Aufgaben über Sonntag in der Regel nicht gegeben werden und auch nicht gegeben werden sollen, die doppelte Lieferzeit der Hausaufgabe. Aber was will man sonst thun? Das Kind strafen, wäre in den meisten Fällen dieser Art ungerecht — wie kommt man da aus dem Widerstreit zwischen Armut und Pflichterfüllung heraus? Die „doppelte Lieferzeit“ ist dem Lehrer gewiss nicht angenehm — nun, wenn die Vertreter der Hausaufgabe etwas Besseres vorzuschlagen wissen, so werden wir es dankbar annehmen.

Dem Zeitmangel steht der Raummangel würdig zur Seite. Es hat eben nicht jedermann das Glück, eine menschenwürdige Wohnung zu besitzen; soweit haben wir es schon gebracht, dass fleißige

Menschen in Kellerlöchern wohnen dürfen, und es steht außer Frage, dass wir uns wieder jener Zeit nähern, wo der Mensch als Höhlenbewohner mit dem Herrn Petz friedlich beisammen hauste und sich mit dem Abnagen von Knochen die Zeit vertrieb. Aber das thut nichts, wir können ja unsere Höhlen „elektrisch" beleuchten — und da heutzutage die Elektricität viel mehr gilt als Behaglichkeit des Familienlebens und moralischer Fortschritt, so ist der Güter höchstes eine Wohnung nicht!*) — Doch Spaß beiseite! Im Zeitalter der Höhlenbewohner verfertigten die Kinder noch keine Hausaufgaben, wahrscheinlich mangels der noch nicht üblichen Schreibschrift.

Aber heutzutage müssen auch die Kinder der Höhlenbewohner Aufgaben machen. Sie müssen z. B. vormittags im Auftrage der hungernden Eltern aus einem Kehrichthaufen halbverfaulte Erdäpfel oder Lumpen und nachmittags für die Schule die Zeitwörter aus einem Lesestücke heraussuchen. Das erstere thun sie gewiss, das zweite ebenso gewiss nicht. Und warum nicht? Nun, weil sie vor lauter Finsternis kein Licht sehen, wie sollen sie da die Zeitwörter sehen? Ausser den bedauernswerten Höhlenbewohnern gibt es im Zeitalter des „riesenhaften Fortschrittes" auch solche Leute, die zwar eine Wohnung, aber keine Möbel haben, am allerwenigsten aber den Patriarchen der Möbel, einen Tisch.

Wenn nun die Kinder solcher Familien keine Aufgaben bringen, weil sie sie nicht bringen können: was muss dann die Schule thun?

Da gibt es abermals nur ein Auskunftsmittel: sämmtlichen Kindern dieser Kategorie muss es gestattet werden, ihre Aufgaben in der Schule zu machen. Hierzu wird den Kindern Tag und Stunde bestimmt (das Lehrzimmer muss im Winter zu diesem Zwecke geheizt werden), und so können sie, selbstverständlich wieder unter der Aufsicht eines Lehrers, ihr Pensum anfertigen.

Und damit wären wir für jetzt fertig. Möglich, dass der gütige Leser schon aus dieser aphoristischen Darlegung des Kriegszustandes zwischen Schule und Hausaufgabe herausfindet, dass die letztere eher ein störendes, denn ein förderliches Unterrichtsmittel ist und deshalb aus dem Schulorganismus beseitigt werden sollte. Sofern aber ein Verfechter der Hausaufgaben in diesen meinen Auseinandersetzungen ein Haar findet, so möge er dasselbe nur ohneweiters ans Licht ziehen. Da bitte ich, sich gar nicht zu geniren!

---

*) Man darf mich deshalb nicht für einen Feind der Elektricität halten; im Gegentheil hoffe ich, dass sie auch zur Erleuchtung intellectueller Finsternis das ihrige beitragen werde.

Die Aufgabe der Strafanstaltsschule.*)

Von Johannes Neumann-Plötzensee bei Berlin.

I. Der Verbrecher, ein Verächter und Zerstörer der ökonomischen und idealen Lebensordnung.

Der Mensch ist dem Menschen alles, sagt R. von Jhering in seinem „Zweck im Recht" (I. Bd.). In diesem kurzen Satz ist zugleich das Wesen, der Inhalt und der Wert des menschlichen Lebens in unübertrefflicher Weise ausgedrückt. Dieser Satz enthält die Existenzialbedingung specifisch menschlichen Lebens. So wie das Ein- und Ausathmen die Grundbedingung alles Lebens ist, so ist die Gemeinschaft, der Verkehr die Voraussetzung alles geistig-geschichtlichen Lebens. Die ganze Menschheit ist ein einheitlicher geistiger Organismus, der nur dann wirklich lebt, wenn alle einzelnen Glieder wirksam sind, nicht nur durch andere, sondern auch für andere leben, wenn jeder einzelne den Dienst, den ihm die Gesellschaft leistet, auch erwidert.

Aber wie im physischen Leben, so kommen auch im gesellschaftlichen Leben Störungen vor, die zwar die Functionirung des ganzen Apparates nicht hindern können, sondern nur eine vorübergehende Stockung und eine Beschädigung einzelner Theile zur Folge haben: das sind die Verbrechen..

Doch dieses Bild ist noch nicht völlig zutreffend für die menschliche Gesellschaft. Hiernach wäre noch eine Gesellschaftsordnung denkbar, die nur auf dem Egoismus begründet ist, wenn auch nicht auf dem beschränkten, nur an den Augenblick denkenden, so doch auf dem weitsehenden, das ganze Leben überschauenden. So hoch wir auch die Erfolge dieses Egoismus schätzen müssen (vgl. v. Jhering, Zweck im Recht I.), so gewiss sind wir doch, dass unter dieser alleinigen Voraussetzung das menschliche Leben ein unvollkommenes sein und bleiben würde, welches auch der Wirklichkeit nicht ent-

*) Der Aufsatz verdient auch von Lehrern an allgemeinen Schulen gelesen zu werden. D. R.

spricht und den Wert des menschlichen Lebens nicht zum Ausdruck bringt. Die Menschen sehen ineinander nicht nur Mittel zur Erreichung eigener Zwecke, die sie durch besondere Gegenleistungen und Concessionen sichern wollen, sie werden durch ein enges sociales Band zusammengehalten, durch den altruistischen Trieb zu einer bleibenden persönlichen Lebensgemeinschaft zusammengefügt. Der Mensch ist mit einem bestimmten Kreise von Mitmenschen solidarisch verbunden: mit ihnen Freud' und Leid, Glück und Unglück theilen, ihr Glück fördern, ihr Unglück mindern, das macht seinen höchsten Lebensinhalt aus.*)

Doch es scheint diese Auffassung mit der herkömmlichen in Widerspruch zu stehen. Zum Beweise, dass das nicht der Fall ist, sofern wenigstens die Ideale des Wahren, Schönen und Guten richtig verstanden werden, mögen einige Andeutungen folgen. Was bedeuten denn eigentlich die Ideale des Wahren, Schönen und Guten? Das Wahre ist — das muss wol allgemein zugegeben werden — nicht die abstracte Wahrheit, das Wissen von Dingen, die auf Realität Anspruch machen. Die Außenwelt und ihre Erforschung hat nur insofern für uns Interesse, als sie mit uns selbst in Beziehung steht, und wiederum ist es insbesondere der Mensch, der uns am meisten interessirt. Die geistig-geschichtlichen Wissenschaften haben ihn ja zu ihrem Gegenstande. Wir wollen, wenn wir uns mit dieser Hauptgruppe der Wissenschaften befassen, letztlich nur — mit Menschen in persönliche ideale Lebensgemeinschaft treten: so ist es in der Geschichte; oder den Menschen studiren: dazu treiben wir Psychologie, Rechtsphilosophie, Ethik u. s. w. Auch mit dem Ideal des Schönen verhält es sich im letzten Grunde nicht anders; denn das Object der Kunst ist nur die idealisirte Wirklichkeit. Das höchste nur denkbare Schönheitsideal ist die Gestalt des Menschen, bei dem die harmonisch ausgebildete hohe Persönlichkeit in der äußeren Erscheinung einen Ausdruck findet. Mit ihm beschäftigen sich die schönen Künste, wie Poesie, Malerei und Plastik. Das Ideal des Guten bezieht sich ja augenscheinlich auf das Verhältnis der Menschen zu einander; aber auch diese Idee wird durch den Einfluss des Christenthums und der Kantischen Philosophie gewöhnlich falsch verstanden, nämlich als eine

*) Die ideale Lebensordnung hier ausführlicher darzustellen, ist für unser Thema durchaus erforderlich; denn nur dann kann die Aufgabe des Unterrichts in der Strafanstaltsschule auch im einzelnen richtig beurtheilt werden, wenn wir stets im Auge behalten, dass es diese natürlich-sittliche Lebensordnung ist, auf deren Wiederherstellung in den Gefangenen es in erster Linie ankommt.

Form des Handelns, welche ohne Rücksicht auf irgend einen Zweck absolute Gültigkeit hat. Vielmehr ist die Idee der sittlichen Güte als eine Form der persönlichen Lebensgemeinschaft in einer natürlichen Anlage, dem socialen Trieb des Menschen, begründet. Dieser Trieb setzt sich in Handlung um und fällt sodann durchaus unter die Kategorie des Zweckes, indem die Wolfahrt des Menschen zur leitenden Idee wird. Welches ist also das wahre Motiv, den Idealen des Wahren, Schönen und Guten nachzustreben? In der Idee und in der Wirklichkeit mit Menschen in vertrauten Verkehr zu treten.

Doch überall in der Natur gibt es Abnormitäten und Störungen. Wol alle Menschen ohne Ausnahme bedürfen der Gemeinschaft und empfinden auch Sympathie mit andern; aber viele haben nur einen engen Horizont, viele fühlen Menschen gegenüber, die außerhalb ihres Gesichtskreises leben, gar keine Verpflichtung; sie sind innerhalb ihres begrenzten Kreises abgeschlossen von der übrigen Welt. So auch der Verbrecher: Er achtet nicht jene menschliche Lebensordnung, er macht seine eignen Zwecke geltend auf Kosten der Gesellschaft, er lässt sich nur von seinem beschränkten, blinden Egoismus leiten und gibt das gemeinsame Interesse preis. Aber sein Ziel erreicht er doch nicht, ihn ereilt die gerechte Strafe, er wird eine Zeit lang der menschlichen Gesellschaft entzogen, und hinter Schloss und Riegel hat er Zeit genug, über seine Handlungsweise nachzudenken. Wenn er weitsichtiger gewesen wäre und zunächst auch nur äußerlich die Folgen des Verbrechens sich vorgestellt hätte, so wäre er vielleicht mit dem Strafgesetz nicht in Conflict gerathen. Wenn er noch intelligenter gewesen wäre und die Solidarität der Gesellschafts- und Individualinteressen erkannt hätte, so wäre vielleicht diese vernünftige Überlegung eine noch wirksamere Schranke seines Egoismus gewesen. „Vielleicht!“ sage ich; denn auch diese Hemmungen könnten in einem bestimmten Augenblick ihren Dienst versagen. Der Egoismus, der Urquell aller Verbrechen, ist eben unberechenbar.

II. Die hieraus folgende Aufgabe der Strafanstaltsschule.

Hieraus ergibt sich die ganze Aufgabe, welche die Strafanstalt in pädagogischer Beziehung zu lösen hat, d. h. im besonderen die an der Anstalt angestellten Geistlichen und Lehrer. Die Lebensideale der Gefangenen müssen durch die wahren menschlichen Ideale ersetzt werden; die socialen Triebe, die in jedem Menschen wenigstens im Keime vorhanden sind, müssen erregt werden und so der unbegrenzte, rücksichtslose Egoismus auf das ihm gebürende Maß beschränkt

werden. Dazu soll die Wirksamkeit des Geistlichen dienen, indem er sie auf dem christlichen Heilswege zu Gliedern des Reiches Gottes macht; die Wirksamkeit des Lehrers, indem er sie durch Unterricht in ein tieferes Verständnis des menschlichen Lebens einführt und so sie zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft macht. Der Geistliche geht aus von der transcendenten religiösen Weltordnung, der Lehrer von der natürlich-sittlichen Weltordnung. Beide aber treffen auf dem Wege zusammen und erreichen dasselbe Ziel.

Doch uns interessirt hier nur die Aufgabe des Strafanstaltslehrers und der Schule. Gehen wir also auf dieselbe näher ein: die Gefangenen sollen durch erziehlichen Unterricht — so würde die herkömmliche Pädagogik sagen — zu höheren Idealen, nämlich denen des Wahren, Guten und Schönen geführt werden. Nach den obigen Ausführungen darf ich hier an die Stelle setzen: In den Gefangenen soll das wahre Menschheitsideal zur Vorstellung gelangen; sie sollen wieder eingegliedert werden in den großen geistigen Organismus der Menschheit, sich der ökonomischen und idealen Lebensordnung einfügen, um wieder wahrhaft Menschen zu werden, durch und für andere zu leben. Sie müssen mit den Menschen in ideellen Verkehr treten, um sie achten, schätzen, verehren und lieben zu lernen. Sie müssen im Unterricht mit der Welt der Wirklichkeit und der Welt der Ideale bekannt gemacht werden, um in beiden Lebenssphären heimisch zu werden.

Hiernach zerfallen die Hauptunterrichtsfächer in zwei Gruppen: Die geschichtlichen Disciplinen (Religion, Geschichte) und solche, die sich mit der Idealwelt beschäftigen (Deutsch, Gesang). Hierzu kommt dann noch eine dritte Gruppe von technischen Disciplinen, von denen nur der Rechenunterricht methodisch ertheilt wird. Der Betrieb dieser Unterrichtsfächer ergibt sich als zweckmäßig; denn einerseits würde durch den Mangel der elementarsten Kenntnisse die Existenz des Gefangenen nach seiner Entlassung noch schwieriger gemacht, andrerseits würde die nothwendige Grundlage für höhere humane Bildung fehlen. Jedenfalls aber stehen die technischen Disciplinen durchaus in zweiter Linie.

Es wurde vorhin als die Hauptaufgabe des Unterrichts bezeichnet, dass der Gefangene in ideelle Lebensgemeinschaft mit den Menschen treten müsse. Das geschieht zunächst im Religions- und Geschichtsunterricht. Im Religionsunterricht, der wol seitens des Lehrers mehr als ein biblischer Geschichtsunterricht aufzufassen ist, werden den Leuten Persönlichkeiten vorgeführt und anschaulich dar-

gestellt, zu welchen sie, wenn überhaupt noch ein Funke von sittlichem Bewusstsein in ihnen ist, doch eine innere Zuneigung empfinden. Ihr besseres Selbst erwacht, wenn sie Angesicht gegen Angesicht Jesu von Nazareth gegenüberstehen. Wie nichtig und wie eitel müssen ihnen alle ihre beschränkten, sinnlichen Lebensideale erscheinen, wenn sie sich in die Geschichte des Neuen Testaments vertiefen! Sollte es da nicht möglich sein, dass ein Gefangener sich gedrungen fühlt, mit Paulus auszurufen: „Ich unglücklicher Mensch, wer wird mich erlösen von diesem Leibe des Todes?“ Sollte es da nicht denkbar sein, dass dieser feste Vorsatz, sich aus seiner Sünde aufzuraffen, wirklich von Erfolg begleitet würde?

In ähnlicher Richtung kann auch der Geschichtsunterricht wirken, der sich am zweckmäßigsten auf die Geschichte des Vaterlandes beschränkt. Auch in diesem Unterrichtsgegenstand können den Leuten Persönlichkeiten dargestellt werden, die sie zu achten sich verpflichtet fühlen, und die sie in ihrem Glauben bestärken, dass wahres menschliches Leben ein Leben ist durch andere und für andere, und dass nur unter dieser Bedingung das Leben mit einem unvergänglichen wertvollen Inhalt erfüllt wird. Doch der Erfolg ist an eine Voraussetzung geknüpft, dass man des Guten nicht zu viel bietet. Es darf nicht vergessen werden, dass wir es in der Geschichte nicht mit Idealmenschen zu thun haben. Das wissen gerade die Gefangenen am besten. Daher ist eine übertriebene Lobrednerei unter allen Umständen zu vermeiden. Das Ziel wird verfehlt, und darum kann der Grundsatz „Der Zweck heiligt die Mittel“ hier am allerwenigsten Geltung haben. Dass mit dem geschichtlichen Unterricht der geographische Hand in Hand gehen muss, ist selbstverständlich. Unterricht in der Geographie zu ertheilen, nur zu dem Zweck, Namen von Gebirgen, Flüssen und Städten in das Gedächtnis einzuprägen, ist schon im allgemeinen unpädagogisch, geschweige denn in einer Strafanstaltsschule.

Eine bisher vielleicht noch nicht genug gewürdigte Aufgabe der Strafanstaltsschule ist die Beschäftigung mit der Idealwelt der schönen Künste, der Dichtung und dem Gesange. Der deutsche Unterricht hat die Aufgabe, dem Gefangenen in unserer Nationalliteratur eine Welt vorzuführen, die die idealisirte Wirklichkeit darstellt, in der er heimisch werden soll. Von der Bildungsstufe der Gefangenen und der pädagogischen Einsicht des Lehrers hängt es ab, welche Stoffe er für den Unterricht für geeignet hält. Für die unteren Stufen ist jedenfalls das Lesebuch, wenn es den gestellten Anforderungen entspricht,

das beste Lehrmittel. Sonst ist es wol gerathen, dass der Lehrer selbst aus unserer reichen Literatur geeignete Stücke auswählt. Gerade durch diesen Unterricht kann die segensreichste Einwirkung auf die Gefangenen stattfinden. Unsere Nationalliteratur gehört der Neuzeit an, sie behandelt alle nur denkbaren Lebensverhältnisse und Lebensbeziehungen. Unsere epische, dramatische und lyrische Poesie ist die beste Vorstellung menschlichen Lebens, wie es sein soll und wie nicht, und hat zugleich die größte Gewalt über die Gemüther. Sie ist das Product der Besten, Vollkommensten unserer Nation und ist darum am meisten geeignet, die höchsten Lebensideale zur Darstellung zu bringen, z. B. das Ideal der Familie, der Freundschaft, des Staates, der Humanität u. s. w.

Auch der Gesang gehört hierher, er ist eine Darstellung menschlicher Stimmungen und Gefühle und zugleich geeignet, diese Wirkung in den Hörern hervorzurufen, den Menschen zu vergeistigen und für höhere Ideale zugänglich zu machen. Sowol geistliche Lieder wie auch Volkslieder würden dazu aus den Liederbüchern ausgewählt werden können, jene im Anschluss an den Religionsunterricht und an den sonntäglichen Gottesdienst.

Über die technischen Disciplinen, die durchaus in zweiter Linie stehen sollen, ist wenig Allgemeines zu sagen, weil das Nähere ganz von den individuellen Verhältnissen abhängt. Auch für jugendliche Gefangene kommt immer in erster Linie die eigentliche humane Bildung in Betracht, wenn auch zuzugeben ist, dass hier namentlich bei solchen, die noch im schulpflichtigen Alter stehen, der Unterricht in den technischen Disciplinen einen etwas größeren Umfang annehmen darf.

Eine andere Auffassung der Aufgabe der Strafanstaltsschule, die nämlich, dass durch Aufklärung über die Bedingungen des Gesellschaftslebens und durch sachliche Ausbildung für einen Beruf Besserung erreicht werden könne, scheint mir unzutreffend zu sein. Nur durch Vernichtung des Krankheitskeimes kann gründliche Heilung erfolgen: und der Krankheitskeim ist der unberechenbare Egoismus des Individuums, der durch keine Schranke, auch nicht durch vernünftige Belehrung in seinen für die Gesellschaft schädlichen Folgen gehemmt werden kann, wenn er nicht selbst unwirksam geworden ist.

Die pädagogischen Ansichten Dostojewski's.

Conferenzvortrag, von ***A. Neufeld,*** *Leiter der Centralschule zu Chortitza, Gouvernement Jekatherinoslaw.*

(Schluss.)

IV.

Welche Folgerungen können wir nun über den Gang des geistigen Wachsthums der Kinder ziehen? Psychologie und Pädagogik geben über diesen Gegenstand keine genügende Aufklärung; um so wichtiger ist eine Analyse des uns hier zu Gebote stehenden Materials auch in dieser Hinsicht.

Wir stellen uns wieder einige Einzelfragen.

Wann und wodurch beginnen die Kinder eine bewusste Stellung einzunehmen gegenüber alle dem, was sie um sich sehen?

Die erste Zeit des Lebens geht von unserem Bewusstsein unbemerkt vorüber; die erste Thatsache, welche in unserem Gedächtnis haftet, können wir nicht genau zeitlich bestimmen; jedenfalls ist diese Zeit bei verschiedenen Kindern eine sehr verschiedene. Den ersten Anstoß zu einer solchen bewussten Stellungnahme geben gewöhnlich besonders tief einschneidende Eindrücke. So war es bei Netta ein Streit — natürlich nicht gerade der erste — zwischen Vater und Mutter. Seit ich plötzlich mich selbst in meinem Bewusstsein festhielt, schreibt Netta, entwickelte ich mich rasch, unerwartet, und viele durchaus unkindliche Eindrücke wurden für mich so schrecklich zugänglich!

Die ersten Eindrücke, welche bewusst aufgenommen werden, sind entscheidend für die ganze weitere Entwickelung. Von demselben Abend an, fährt Netta an der oben citirten Stelle fort, begann ich zu denken, zu urtheilen und zu beobachten. Aber Netta's Urtheile waren wegen des Vorherrschens des Gefühles und der Schwäche ihres Willens noch sehr unsicher. Phantasie und Gefühl gestalten ihr eine besondere eigene Welt. Doch bald bilden sich richtige Begriffe aus, von denen das Kind sich leiten lässt, — Begriffe von Gut und Böse, Ehre und Schande. Manchmal freilich stellt sich das Kind zu tief gehende Fragen, die zu lösen es nicht imstande ist. Interessant ist es zu beobachten, sagt Dostojewski, wie die complicirtesten Begriffe im Kinde ganz unbemerkbar sich entwickeln; es kann vielleicht noch nicht zwei Gedanken entwickeln und versteht doch manchmal schon die tiefsten Lebensfragen. Würde das Kind nur durch Unterrichtsmittel und belehrende Spiele erzogen, so würde es nie zu der unglaublichen, fast gefährlichen Tiefe des Verständnisses gelangen, die es ihm — wer weiß wie — möglich macht, solche Ideen zu verdauen, die ihm ganz unzugänglich zu sein scheinen. Ein fünfjähriges Kind weiß manchmal von Gott und vom Bösen so wunderbare Sachen, hat über sie Gedanken

von so unerwarteter Tiefe, dass man unwillkürlich zu dem Gedanken kommt, diesem Kind seien von Natur irgendwelche außerordentliche Mittel zur Erwerbung von Kentnissen gegeben, die uns nicht nur unbekannt sind, sondern welche wir auf Grund der Pädagogik sogar verwerfen müssten. Das Kind hat die Fähigkeit, solche Ideen und Vorstellungen aufzunehmen und sich rasch anzueignen, von denen es nach der Ansicht vieler Eltern und Pädagogen in diesem Alter noch nichts wissen und verstehen kann. Woher kommt das? In den meisten Fällen geht solcher Erscheinung eine starke sittliche Erschütterung voraus, die zu einer Steigerung aller Kräfte des Kindes führt, besonders aber des Gefühles, das stets dem Bewusstsein vorausgeht. Nicht alle Kinder erfahren solche Erschütterungen, und solche entwickeln sich auch gewöhnlich später; manche Fragen gehen an ihrem Bewusstsein ganz vorüber. Deshalb sagt auch Snegirew, dass die Kinder reicher Eltern in ihrem ganzen Leben nicht zu solcher Tiefe der Erkenntnis gelangen, wie sie sein zehnjähriger Iljuscha erreicht hat. Aber auch hier ist, wenn auch nicht so schroff, doch gewiss eine plötzliche Theilung, der plötzliche Beginn eines ganz neuen Lebens zu bemerken.

Ist das einmal geschehen, so muss sich das Verhältnis zur Umgebung ändern. Die Erwachsenen sehen in dem Kinde eben immer noch ein naives Kind und merken nicht, wie sehr dieses ihren sittlichen Charakter controlirt und wie scharf es ihn richtet. Sehr häufig gerathen sie deshalb in eine ganz schiefe Stellung. Es gibt viele Kinder, sagt Dostojewski, die schon sehr früh über das Leben ihrer Familie nachdenken und unter dem lasterhaften Wandel ihrer Eltern, wie ihrer ganzen Umgebung, leiden. Das sollten wir stets beachten! Früh schon lernen die Kinder auch ihre sociale Stellung und die hieraus resultirenden Unterschiede zwischen ihnen und anderen Kindern verstehen. Die Kinder in den Findelhäusern wissen es schon sehr früh, „dass sie schlechter sind als andere Kinder, und nicht mit vollem Recht, sondern sozusagen nur aus Menschlichkeit leben“. . . Es ist leicht erklärlich, dass mit der Entwickelung des Bewusstseins gewöhnlich ein Schatten auf den ideal-reinen Geist des Kindes fällt, dass es nicht mehr eine so einheitliche Natur bleibt, wie es früher war. Schlechte Gefühle finden in seiner Seele Platz, es verliert plötzlich das in seine Seele gelegte Himmelreich. Jetzt entwickelt sich das Ehrgefühl, das Bewusstsein der persönlichen Rechte, die es zu vertheidigen oder — je nachdem — auch in anderen Kindern zu seinen Gunsten zu unterdrücken sucht. In Katja scheint dieses Gefühl allerdings stets gelebt zu haben, im allgemeinen aber steht seine Entwickelung doch im Zusammenhang mit der allgemeinen intellectuellen Entwickelung. Dieses Ehrgefühl ist oft ungewöhnlich stark entwickelt. Netta fühlt, dass sie ihren Vater nicht mehr lieben kann, als er ihr für den Diebstahl, zu dem er sie bewogen, ein Geschenk verspricht. Katja wird in ihrem Ehrgefühl jedesmal beleidigt, wenn sich jemand ihr nicht unterthänig erweist, und sei es der Hund ihres Vaters. Sie ist befriedigt, wenn sie nur so oder anders einen Sieg davonträgt.

Die intensive Äußerung des Ehrgefühles hängt ab von der Schwäche des Willens und der Steigerung des Gefühles bis zum Affect. Eine normale Äußerung desselben aber ist stets Beweis und Folge der Weiterentwickelung des Bewusstseins.

Die dritte Stufe in der Entwickelung des Kindes ist das Erwachen be-

wusster sympathischer Neigungen, welche der geschlechtlichen Liebe nahestehen.

Als Netta in das Haus Katja's übersiedelt, ist dieser die Zuneigung jener ganz sonderbar, weil eben ihre Liebe nicht über eine Gewohnheitsliebe hinausgeht. Unter dem Einfluss verschiedener Umstände entwickelt sich aber auch in ihr eine ernstliche Zuneigung zu Netta und gleichzeitig ändert sich ihr ganzes Wesen. Sie wird jetzt nachdenklicher, ernster, ihr Charakter aber unbeständiger. Sie versucht das erwachende Gefühl zu verbergen, aber dies gelingt ihr nicht. Als die Gefühle einmal ausgesprochen sind, ist Katja mit einem Mal eine ganz andere geworden, ihr ganzes Seelenleben ist nun ein complicirteres, das Gebiet der ihr zugänglichen Gefühle hat sich erweitert, die Gefühle selbst haben sich vertieft. — Sobald in den Gefühlen auch nur eine Spur von geschlechtlicher Liebe auftaucht, weicht das Seelenleben noch mehr von seiner ursprünglichen kindlichen Form ab. Das geschieht häufig schon sehr früh, in dem „kleinen Helden“ Dostojewski's z. B. schon mit 11 Jahren. In ihm wird dieses Gefühl ausschließlich durch ästhetische und sittliche Eindrücke, sowie durch das Gefühl des Mitleides hervorgerufen. Eben diese Fähigkeit aber, ästhetische Eindrücke aufzunehmen und für die Seelenzustände anderer Sympathie zu empfinden, ist schon Beweis bedeutend vorgeschrittener Seelenentwickelung. Seinerseits übt nun wieder das Entstehen solcher Neigung selbst großen Einfluss auf die geistige Entwickelung des Jünglings, der Jungfrau aus. Eine neue Reihe bisher ungekannter Gefühle tritt gleichzeitig mit dieser Neigung auf, andere erreichen wenigstens eine bisher nicht gekannte Intensität. Der Jüngling, die Jungfrau beginnen nun auch, die Schönheiten der Natur zu bewundern und zu lieben etc.

Natürlich enthält diese junge Liebe in ihrem Anfangsstadium nicht alle Elemente der gewöhnlichen geschlechtlichen Liebe. Vor allem ist natürlich die physiologische Seite des Gefühles nur sehr schwach entwickelt. Ebenso ist auch der Trieb zur Annäherung an den Gegenstand der Liebe, der Wunsch, ihn zu besitzen, lange nicht das Hauptmoment, weshalb denn auch der „kleine Held“ nichts von Eifersucht verspürt. Das Hauptmoment ist hier das Element der Sympathie, welche in seiner Seele auch keine egoistischen Regungen aufkommen ließ. Kurz, das Gefühl des „kleinen Helden“ bestand aus einer Reihe der reinsten und erhabensten Seelenregungen, die durch ästhetische und sittliche Eindrücke hervorgerufen waren.

Nicht immer freilich sind die Gefühle dieser Art so rein. So nimmt das physiologische Element bei der nur um 3 Jahre älteren und schlecht erzogenen Lisa eine bedeutende Stellung ein und wird von ihrem schlecht erzogenen Willen nur sehr ungenügend regiert.

V.

Fragen wir uns nun, worauf die vorgeführten Kinder ihre Beziehungen zu ihrer Umgebung gründen und wodurch ihre Sympathien und Antipathien bestimmt werden.

Die Kinder haben über ihre Umgebung eine ganz bestimmte Meinung und durch dieselbe bestimmen sie ihr Verhalten, sobald ihr Bewusstsein erwacht. Die Grundlage ihrer Sympathien liegt in den Eigenschaften ihrer eigenen

Natur, aber auch in dem Verhalten der Umgebung ihnen gegenüber, in dem Wesen der Personen ihrer Umgebung, wie es den Kindern erscheint. Es kommt vor, dass die Kinder über die Erwachsenen die Oberhand gewinnen, ja sogar sie als Schützlinge behandeln, sobald sie bemerken, dass sie für jene nothwendig sind und dass jene einen sehr schwachen Willen haben. Wir finden ferner Beispiele, dass Kinder ihre Eltern sittlich verlieren, wenn diese plötzlich aus irgend einem Grunde in einem ganz neuen Lichte vor jenen erscheinen. In einem Augenblick war mein Herz verwundet, bemerkt Netta bezüglich dessen, dass ihr Vater sie zum Diebstahl anleitete: ich fühlte, dass er mich nicht bedauere und nicht liebe, weil er nicht merkte, wie sehr ich ihn liebe, und glaubte, ich werde der Geschenke wegen etwas für ihn thun. Nun verstand ich ihn durch und durch und merkte, dass ich ihn nicht mehr lieben kann, dass ich meinen Vater verloren habe. — Hier sprachen sittliche Instincte und das Schmerzgefühl über den sittlichen Fall des Vaters, den sie früher nie in diesem Lichte betrachtet hatte, sowie endlich das Bewusstsein gekränkter menschlicher Würde. Aber die Liebe starb doch nur ganz allmählich ab.

Dostojewski schildert uns auch die Entstehung und Entwickelung kindlicher Freundschaft (zwischen Katja und Netta). Die Motive der Sympathie lagen für Netta in Eindrücken ästhetischen Charakters — in der Schönheit Katja's (Schönheit als Motiv freundschaftlicher Zuneigung ist auch von L. Tolstoi hingestellt); für Katja dagegen waren die Motive sittlichen Charakters: sie liebt Netta von der Zeit an, wo sie dieselbe beleidigt hatte und um Verzeihung bitten musste. Vielleicht fühlte sie hier zum erstenmal Mitleid, Gewissensbisse wegen ihrer früheren rohen Behandlung Netta's, sowie ihre eigene Schuld. Doch alles dieses war noch zu wenig: Katja wurde hingezogen durch die geduldige Liebe, Güte und Aufopferungsfähigkeit Netta's. Die Äußerungen der Liebe beider Mädchen waren sehr verschieden. Netta, hingerissen von der Schönheit Katja's, sucht ihr auch selbst zu gefallen, wagt es aber nicht, sich zu erklären, sondern trauert und schwärmt heimlich. Ihr Zustand erinnert lebhaft an die Wallungen der ersten Liebe (natürlich geschlechtlichen Liebe). Katja lässt sich von dem Gefühl nicht auf einmal übermannen, sie sucht es zu unterdrücken, verschweigt es und wird dabei auffahrend, nervös. Erst als sie das Ungerechte ihrer Handlungsweise erkennt, ändert sie dieselbe: sie spricht nun ihre Gefühle aus, wird gefügig, zart, dienstfertig und gibt alle Machtansprüche auf. Diese Freundschaft erwuchs ganz von selbst, ohne Zuthun dritter Personen, wie überhaupt die Innenwelt der Kinder sich nicht ganz in die für sie vorgezeichneten Rahmen einfügen lässt, sondern sich selbständig entwickelt.

Die in Dostojewski's Arbeiten ausgesprochenen Ansichten beruhen auf gründlicher Kenntnis des wirklichen Lebens und beschränken sich nicht auf einzelne Erscheinungen. Aber da die von ihm beobachtete Wirklichkeit des Erziehungswesens mehr negative Seiten darstellte, als positive, so haben auch Dostojewski's Ansichten zum größten Theil einen negativen Charakter. Wir betrachten, wie in seinen Werken das Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern gezeichnet wird, welche Erziehungsaufgaben und -Ziele in ihnen unserer gebildeten Gesellschaft zugeschrieben werden und woran es uns überhaupt in dieser Hinsicht fehlt.

In „Nettotschka Neswanowa“ und im „Kleinen Helden“ zeichnet Dosto-

jewski unser Verhältnis zu den Kindern. Er zeigt, wie wir die Eigenthümlichkeiten des Seelenlebens der Kinder gar nicht in Betracht ziehen, weshalb viele Ereignisse desselben nicht nur nicht mit der nöthigen Vorsicht behandelt werden, sondern oft Gegenstand groben Spottes sind. Netta's Vater leitet diese zum Diebstahl an, ohne zu merken, was hierbei in ihr vorgeht; wir sahen schon, welches die Folgen hiervon waren. Das Kind merkt sehr gut, wie wenig es den Erwachsenen oft bei ihren Beziehungen zu ihm auf die Wahrheit ankommt. — Ferner beurtheilen die Erwachsenen das Seelenleben der Kinder oft ganz falsch, weil sie von Vorurtheilen eingenommen sind. Andererseits drängt man sich oft gewaltsam in das Seelenleben des Kindes ein, um dasselbe seinem Regime zu unterwerfen, was gewöhnlich auch üble Folgen hat, besonders wenn man das Kind zu diesem Zweck streng bewacht. In diesem Fall ist das Kind stets unruhig und eine ruhige harmonische Entwickelung desselben wird dadurch unmöglich gemacht. Seltener freilich, aber doch nicht ungewöhnlich, ist das bewusste Unterdrücken der Persönlichkeit des Kindes oder absichtliche Grausamkeit in der Behandlung desselben. Auf ihr begründet Iwan Karamasow sogar seine philosophische Weltanschauung. Sie ist für ihn der beste Beweis der Untauglichkeit jener Principien, auf denen die sittliche Weltordnung beruht. Und man muss gestehen, dass die von ihm gewählten Beispiele allerdings schauderhaft sind. Besonders schrecklich aber ist es, dass die Executoren bei ihrer Grausamkeit eine gewisse Wollust empfinden. Gerade die Schutzlosigkeit der Kinder, ihre engelhafte Vertrauensseligkeit macht das Blut des Marterers sieden; das Gefühl ist hierbei so gesteigert, dass der Wille ihm allein gehorcht, der Verstand keinen Einfluss auf diesen ausübt . . . Den ursprünglichen Grund solcher Roheit und Grausamkeit sieht Dostojewski in der Faulheit, Unbeweglichkeit und egoistischen Fürsorglichkeit für die eigene Ruhe.

Die von Dostojewski gezeichnete Familie ist in socialer Hinsicht eine unbestimmt gemischte; sie besteht aus Elementen, welche hinsichtlich der Standeszugehörigkeit und — was viel wichtiger ist — hinsichtlich ihrer Überzeugungen und Begriffe keine Gemeinsamkeit haben, durch nichts vereinigt sind, was sich natürlich an den Kindern zeigt. Die Grundsätze, nach denen sich das Familienleben gestaltet, sind, mehr oder weniger zufällig, nicht für alle gleich, wie das in den alten, traditionell gestalteten Familien der Fall war. Deshalb fehlt es auch an jeder sittlichen Ordnung des Familienlebens. Die Väter gehören entweder zu den schon erwähnten faulen und unbeweglichen Egoisten, denen ihre Kinder zur Last fallen, und die sich deswegen auch wenig kümmern, oder zu solchen, welche die Sache ernst nehmen, auch Ideen haben, aber keine festen, bestimmten, bewusst ausgearbeiteten, sondern zufällige, von außen übernommene; bei der Erziehung ihrer Kinder setzen diese alles auf diese eine zufällige, sie beherrschende Idee und sind deshalb unfähig zu consequenter, voller Erziehungsarbeit, ja manchmal fügen sie den Kindern sogar unsäglichen Schaden zu — je nachdem, welcher Art die sie beherrschende Idee ist. Die meisten Mütter erziehen ihre Kinder nur für die Welt oder für diese oder jene Carriere. Das ganze Familienleben überhaupt entbehrt, wie schon gesagt, jeder sicheren sittlichen Grundlage. In den Familien ist von höheren Lebenszwecken fast nie die Rede; an die Idee der Unsterblichkeit denkt man nicht nur nicht, sondern oft spottet man sogar über dieselbe, auch in Gegenwart der

Kinder. Unsere Kinder sind meist ganz sich selbst überlassen, da die Familie ihnen nichts Positives geben kann oder will, da sie nur praktischen Interessen nachjagt. Dies ist um so gefährlicher, da ja doch die Entwickelung des Willens der Kinder eine nur sehr schwache ist, so dass sie den zufällig einwirkenden Anschauungen nicht Widerstand leisten können. Es ist selbstverständlich, dass die so vernachlässigten Kinder ihre Eltern nicht lieben können, da ihr Herz mit diesen durch nichts verbunden ist und die Erinnerungen an das elterliche Haus oft alle gar zu trüber Art sind.

VI.

Was das Verhältnis der Gesellschaft zu den Kindern betrifft, so spricht hierüber klar genug die Lage der Straßenkinder, welche nicht nur keine Erziehung genießen, sondern überhaupt auch keine gesicherte Existenz führen, wiewol Christus gesagt hat: lasset die Kinder zu mir kommen! Eine solche Lage dieser Kinder gebiert ein furchtbares sociales Elend, unter dem die ganze Gesellschaft zu leiden hat, denn diese Kinder werden zumeist Verbrecher. Die theoretischen Grundsätze unserer Gesellschaft sind zu allgemein, zu unbestimmt, oder sie sind zufällig, unmotivirt, unbewusst, nicht mit Überzeugung angenommen, sondern sehr rasch in jedem einzelnen Falle, je nach Bedürfnis, ausgearbeitet, in eine anziehende Form gekleidet, ohne Analyse gepredigt, angenommen und vielleicht bald durch neue ersetzt. Aber auch dem Inhalte nach hält Dostojewski die Ideen, aus denen sich die Anschauungen unserer Intelligenz in den siebziger Jahren zusammensetzten, für gefährlich, vor allem aus dem Grunde, weil sie nicht patriotisch waren. Wenn die Kinder nicht auf dem festen Boden der Nationalität, ohne natürliche Wahrheit, ohne Achtung für das Vaterland, in Verachtung gegen das Volk erzogen werden, so müssen sie unbedingt eine ganz falsche Richtung im Leben einschlagen.

Ein weiteres großes Übel sieht Dostojewski in den gemieteten Erziehern: Gouverneuren, Gouvernanten, Bonnen etc., die man hauptsächlich der fremden Sprachen wegen engagirt. Vom psychologischen und ethischen Standpunkte aus spricht er sich überhaupt gegen den Gebrauch fremder Sprachen im Umgang mit den Kindern aus, weil Gedankenwelt und Sprache von einander abhängig sind: je besser, fester, sicherer wir uns eine Sprache aneignen, desto fester und sicherer entwickelt sich auch unsere Denkthätigkeit, desto tiefer begründet sich auch unsere Gedankenwelt. In sittlicher Hinsicht ist die Bevorzugung fremder Sprachen schädlich, da wir, wenn wir unser Leben lang eine für uns todte, krankhafte, gestohlene Sprache sprechen, auch stets bei dem Ausdruck unserer selbst und unserer Seele große Mühe anwenden müssen, was auf den Seelengehalt selbst nicht ohne Einfluss bleibt. Wir merken dann, dass unsere Gedanken kurz, leicht und cynisch sind, — cynisch eben wegen ihrer Kürze, wegen des schweren, kleinlichen Ausdruckes, an den sie stets gebunden waren. Außerdem gibt es noch einen und zwar einen ebenso schwerwiegenden Grund — den nationalen. Wer nicht das erste Mittel zur Verschmelzung mit seinem Volke — die Volkssprache — beherrscht, gehört nach seinem Geist überhaupt noch nicht oder nicht mehr zu diesem Volk; das rein russische, vielleicht ausgezeichnete, Rohmaterial verwandelt sich in dem nicht russisch sprechenden Russen in ein internationales, unpersön-

liches, volks- und vaterlandsloses Gewäsch. Die Idee der Nationalität, die nationale Geschichte bleibt solchem Menschen immer unverständlich.

Dostojewski entwirft an einer Stelle ein Bild des Gouvernantentypus. Peinlichste Sorgfalt in jeder Hinsicht, aber in der Art, wie sie jeder Mittelmäßigkeit eigenthümlich ist, — das ist sein Hauptmerkmal. Wie groß auch die Naturgaben und -Anlagen der Kinder sind, — in der Atmosphäre dieser pedantischen Mittelmäßigkeit ersticken sie, und zwar zuerst die Denkfähigkeit, da der Gedanke am meisten Nahrung von außen bezieht, dann aber auch die Regungen des Herzens und Willens, die an sich noch fähiger sind zum Widerstand. Es ist ja klar, dass der ganze Ideenkreis des gewöhnlichen Kindes durch den Charakter, die Ideen und die Richtung seiner Umgebung bestimmt wird.

Von der Schule haben wir das Recht, nicht mehr nur zufällige, sondern auch willkürliche, bewusste, methodische Einwirkung auf die Kinder zu verlangen. Leider gibt Dostojewski nur wenig Material zur Beurtheilung unserer Schule, aber dies Wenige stellt sie in keinem guten Lichte dar. Unser ganzes Schulleben trägt nach seiner Darstellung einen formalen, lieblosen Anstrich. Ein Kind mit guten Seelenanlagen muss sich hier vereinsamt und unglücklich fühlen; die Mittelmäßigkeit unterdrückt hier alles Höherstehende, das sich ihr nicht freiwillig leicht und rasch assimilirt. Unsere Schule schafft nicht günstige Erziehungsbedingungen, lässt sich nicht von der Natur der Kinder leiten, sondern begnügt sich mit ihren erstarrten, todten Formen. Manchmal erwähnt Dostojewski gewisse Schulsitten, aber nur en passant, so dass sich danach nicht ein lebendiges Bild des Schullebens zeichnen lässt. In seinem Tagebuch beklagte sich Dostojewski, dass die Schule gleichgültig sei gegen alle höheren Lebensaufgaben, nur praktischen Interessen und niedrigen Zielen nachjage, und dass die Lehrer alle nur Gehalt beziehende Beamte seien. Was speciell die Gymnasialbildung anbelangt, so ist es für Dostojewski unbestreitbare Thatsache, dass alte Sprachen und Mathematik die Grundlage des Lehrplanes bilden müssen; aber daneben verlangt er größere Berücksichtigung der Muttersprache, sonst müsse auch die ganze sittlich entwickelnde Kraft der alten Sprachen, dieser vollendetsten Formen des menschlichen Gedankens, die schon einmal den ganzen barbarischen Westen zur höchsten Stufe der Entwickelung und Civilisation emporgehoben haben, verloren gehen. Zur Aneignung der Muttersprache räth er, viele Musterwerke der Literatur, von der ältesten Zeit an, gründlich durchzuarbeiten und auch auswendig zu lernen. Energisch spricht er sich gegen jede Übereilung bei Neuerungen im Schulwesen aus, — ein Übel, das uns so sehr anhaftet. Das classische System habe bisher eben deshalb noch nicht gute Früchte zeitigen können, weil seine Einführung übereilt war, wie bei uns alles plötzlich geschieht. Es fehlte natürlich an gut vorbereiteten Lehrern, und „da dachte man sich die tschechischen Lehrer aus, diese kalten, theilnahmlosen, der Jugend feindlichen Leute, die nicht nur nicht russisch sprechen konnten, sondern sogar die russische Sprache verachteten. Diese Lehrer wurden selbstverständlich gehasst, verachtet, verspottet. Und sie verdienten es, denn durch sie wurde sogar oft das patriotische Gefühl der Kinder verletzt, und daran haben wir doch gewiss keinen Überfluss“... Hier, wie sonst, finden wir bei Dostojewski nur eine negative Darstellung des Lebens, aber wir merken doch, dass er be-

stimmte positive Ideale hat, auf denen alle seine Urtheile beruhen. Worin bestehen nun diese Ideale?

Die Kindertypen Dostojewski's sind alle einigermaßen idealisirt; kein Kind ist absolut schlecht und verdorben; deshalb stellt der Schriftsteller auch an die Erzieher ideale Forderungen. An einer Stelle sagt Dostojewski: „Man behauptet, wir müssen die Kinder verbessern. Erheben wir uns nicht über die Kinder, denn wir sind schlechter als sie! Wenn wir sie etwas lehren, um sie zu verbessern, so lernen wir doch auch manches von ihnen und werden schon durch ihre Berührung besser; sie veredeln unsere Seele schon, indem sie unter uns erscheinen. Deshalb müssen wir sie achten für ihr engelhaftes Wesen, ihre Unschuld, selbst bei einer lasterhaften Gewohnheit, wegen ihrer Unverantwortlichkeit und rührenden Schutzlosigkeit." — „Wisst ihr", schreibt er weiter, — „was es heißt, ein Kind kränken? Das Herz des Kindes ist voll unschuldiger, fast unbewusster Liebe; die Schläge, welche man den Kindern zufügt, rufen Verwunderung und Thränen hervor, die Gott sieht und zählt. — Die schlechten Handlungen der Kinder sind lange nicht immer Zeichen sittlicher Verderbtheit. Die Kinder tragen keine Schuld an ihren schlechten Gewöhnungen, denn sie haben noch nicht so viel Verstand, um das Schlechte in sich zu erkennen, und ihr Wille, wie ihr Gedanke, unterwirft sich leicht äußeren Einflüssen." Wie man sich zu den Kindern verhalten soll, zeigt Dostojewski in seinem „Idioten". Fürst Myschkin ist zu den Kindern offen, erklärt ihnen alles, einfach, nicht heuchlerisch die Seiten der Dinge verbergend, in denen die Erwachsenen nur Cynisches sehen wollen. Man gab ihm hierin nicht recht, aber es zeigte sich bald, dass er thatsächlich doch recht hatte. Einem Kinde, sagt der Fürst selbst, kann man alles, alles sagen. Ich habe mich stets gewundert, wie wenig die Erwachsenen — die Kinder, die Eltern — ihre eigenen Kinder kennen. Man muss vor den Kindern nichts unter dem Vorwand verbergen, dass sie klein sind und dass es für sie zu früh ist, alles zu wissen. Ein trauriger und unglücklicher Gedanke! Wie gut merken die Kinder es, dass die Väter sie für klein und unverständig halten, während sie doch alles verstehen! Die Erwachsenen wissen es nicht, dass Kinder oft sogar in den schwierigsten Lagen des Lebens einen guten Rath geben können. — Die Kinder liebten den Fürsten anfänglich nicht, wol nur seines Äußeren wegen. Als er ihnen aber einst das Unrecht ihres Verhaltens zu einem unglücklichen Mädchen klarlegte, änderten sie es und wurden zugleich seine Freunde. Er selbst wurde durch die Freundschaft der Kinder von seiner Melancholie geheilt. — Auch Alescha Karamasow begann bei einer Begegnung mit Schülern auf der Straße ohne absichtliche List eine Unterhaltung mit einer sachlichen Bemerkung. Anders, sagt Dostojewski, kann ein Erwachsener auch gar nicht anfangen, wenn er das Vertrauen der Kinder gewinnen will. Man muss gerade ernst und sachlich anfangen, als ob man ganz gleich mit ihnen sei.

In seinem Tagebuch sagt Dostojewski: „Sucht Liebe und sammelt in euren Herzen Liebe an! Die Liebe ist so allmächtig, dass sie auch uns verwandelt. Nur durch Liebe, nicht durch unsere natürlichen Rechte über sie, erwerben wir die Herzen der Kinder. Die Natur hilft uns hierbei, da sie es so eingerichtet, dass man die Kinder lieben muss. Wie sollte man auch nicht? Können wir nicht mehr die Kinder lieben, wen können wir dann überhaupt noch lieben

und was wird dann aus uns? Der Kinder wegen wird sich die Zeit der Vervollkommnung der Menschheit verkürzen.“

Hieraus ist klar, was Dostojewski von Zielen und Mitteln der Erziehung hält. Die Erziehung muss vor allem humanitäre Zwecke verfolgen; deshalb muss sie vor allem und im Ganzen darauf zielen, im Kinde Keime des Positiven und Schönen anzulegen, aus denen es während des ganzen Lebens Geistesnahrung schöpfen kann. Hierzu müssen aber Väter und Lehrer selbst von einer höheren Lebensidee begeistert sein. Ja, sogar allein der Glaube an solche kann den Erzieher zu einem veredelnden Einfluss auf das Kind befähigen. Ohne solchen Geistesschatz sollte aber kein Kind auf den Lebensweg gelassen werden.

Eine große erziehende Kraft sieht einer der Helden Dostojewski's im Gebet. Bei jedem aufrichtigen Gebet kommt dem Menschen ein neues Gefühl, ein neuer Gedanke, — deshalb ist das Gebet Erziehung . . . Das Kind bedarf der Sonne, der Freude, der Kinderspiele, des hellen Beispieles, — und wenigstens einen Tropfen Liebe muss es haben. „Es soll kein Kinderquälen mehr geben; erhebt euch und prediget dies!“ Welchen Einfluss die Liebe hat, haben wir schon früher gesehen. Schon ein freundliches Wort kann ein Kind retten, das auf dem Wege zum Verderben ist. Ohne Liebe darf deshalb niemand Erzieher werden. Die Kinder wachsen dann nur in unserem Herzen fest, wenn wir sie von ihrer Geburt an unaufhörlich beobachten, uns ihnen täglich, ja stündlich etwas mehr annähern . . . Die Liebe ist also das einzige Erziehungsmittel; der Stock ist ein Product der Faulheit des Erziehers. Alles, was man durch Arbeit und Liebe, Verstand, Erklärung, Ermahnung, Geduld, Beispiel erreichen kann, das wollen schwache, faule, ungeduldige Erzieher mit dem Stock erreichen. Und das Resultat? Ist das Kind listig, hinterlistig, so wird es sich fügen, aber den Erzieher betrügen; der Stock verbessert es also nicht, sondern verdirbt es nur noch mehr. Ein schwaches, feiges, zartes Kind macht man durch Schläge willenlos. Ein gutes, offenes, offenherziges Kind wird durch Schläge verbittert und dazu geführt, dass es den Lehrer hasst; dieser Kinderhass aber ist mit unnatürlichem Cynismus und dem Verlust des Gerechtigkeitsgefühles verbunden.

Damit soll natürlich nicht jede Strafe verpönt sein. Die Lehre aber sollen wir uns ziehen, dass wir bei der Strafe nie auch nur den Schein aufkommen lassen dürfen, als haben wir den Glauben an das Kind, an die Möglichkeit seiner Besserung verloren. Das beste Erziehungs- und Verbesserungsmittel aber ist die Arbeit: sie füllt das Leben der Kinder nützlich aus, behindert die weitere freie Entfaltung der schlechten Neigungen, ruft in den Kindern einen gesunden Wetteifer hervor, rettet sie vor trübseliger, apathischer Stimmung. Ein weiteres Erziehungsmittel sieht Dostojewski in gegenseitigem Gericht der Kinder über ihre Fehler und Vergehen, — eine Maßregel, die allerdings nicht ohne Gefahr ist, weil durch sie sehr leicht Eigenliebe und Hass entwickelt werden kann. Ebenso sieht er in einem ausgesucht höflichen Benehmen (das Anreden mit „Sie“ etc.) eine künstliche Maßregel, die eben deswegen auch nicht in allen Fällen anwendbar ist. Auch in der Lectüre sieht Dostojewski ein gutes Mittel zur geistigen Entwickelung und Erziehung. Was die Kinder lesen sollen, lässt sich natürlich nicht immer nach unseren eigenen ästhetischen Ansichten bestimmen. Besonders günstigen Einfluss üben die

reinen, heiligen, schönen Bilder der biblischen Geschichte aus, wenn sie ohne weitläufiges Moralisiren mitgetheilt werden.

Und das Resultat alles Gesagten? Wir sollen stets aufmerksam die Natur des Kindes studiren, sie bei jeder Maßnahme berücksichtigen, die todten Formen pädagogischer Theorie nicht der lebendigen Beobachtung des geistigen Wachsthumes der Kinder vorziehen; wir sollen Sorge tragen, dass nicht eines dieser Kleinen Ärgernis an uns nehme!

Es ließen sich auf Grund des Gesagten mit Leichtigkeit noch verschiedene Sätze für die Unterrichts- und Erziehungspraxis in Familie und Schule aufstellen; aber ich bin überzeugt, dass der denkende Leser dies bereits gethan hat.

Chortitza, Südrussland. A. Neufeld.

Ein Arbeits- und Freudentag.*)

Von *K. Albert.*

Träumerische Zeit des Herbstes
Zieht im grünen Waldgebirge
Leise ein, die luft'gen Höhen
Da und dorten lustig färbend,
Alles mit dem zarten blauen
Duft'gen Schleier überziehend.
Durch die Wälder geht ein seltsam
Geisterhaftes, trübes Rauschen,
Dass die Menschenseele leise,
Wie berührt vom Hauch des Todes,
Ahnungsschwer zusammenschauert.
Doch die wundervollen Tage,
Kühl und lind und dennoch sonnig,
Wecken neben jener dunkeln
Schwermuth, die seit Vätertagen
Dann in unsers Volkes Herzen
Allgewaltig wach wird, frohe
Lust am Leben und Genießen,
Gleich als gält's ein letztes Freuen
Vor dem Gang zur kalten Gruft.

Während draußen im Gebirge
Auf den Wiesen duft'ges Grummet
Dorrt im milden Strahl der Sonne,
Umgewandt von flinken Händen,
Regt sich's rings auf allen Wegen,
Die zu Walthers Wohnort führen.
Auf den wolgepflegten Straßen,
Die sich durch die Thäler winden,
Auf den halbverwachs'nen Pfaden,
Die sich durch die Wälder ziehen,
Wandern heut' die Schulmonarchen
Mit den Frauen und den Kindern
Nach dem lieben Neuenhain.
Alle prangen in dem besten
Festtagsschmucke, und die Augen
Blicken sämmtlich hell und freudig
Bei den Jungen wie den Alten.

---

*) Aus der noch ungedruckten Dichtung: „Lehrers Erdenwallfahrt", siehe Pædag. Jahrg. XIV, S. 571 ff.

Manchmal auch erschallt ein helles
Jauchzen aus der Kleinen Munde,
Draußen weit das Echo weckend,
Dass die Eltern doppelt fröhlich
In die schöne Gegend schauen.
Also kommen sie zum „Lämmlein“,
Wo bereits der dicke Hausknecht
Harrt, die Gäste zu begrüßen
Und zum kühlen Saal zu führen.
Frohe, helle Angesichter,
Augen voller Lust und Leben
Schauen denen, die da kommen,
Heut im festlich ausgeschmückten,
Altvertrauten Raum entgegen,
Und von allen Seiten grüßen
Liebe, wolbekannte Stimmen.
„Heisa“, ruft der himmellange
Cantor Lengebein, berüchtigt,
Weil er Jahr um Jahre rastlos
In dem Waldgebirge kraxelt,
„Heisa, von den Freuden allen,
Die dem Lehrerstand erblühen,
Bleiben mir die liebsten immer
Diese trauten Conferenzen,
Die wir nun seit langen Jahren
Immer so gemüthlich halten,
Frisch und froh, den Geist belebend
Und das manchmal gar verstaubte,
Müde Lehrerherz erfrischend!
Wo sich eitle Ehrsucht breit macht
Und den weniger gewandten
Gegner streicht mit Stachelruthen
Gift'gen Witzes, wo nur trocken
An dem dürren Knochen kahler
Weisheit hin und her gezerrt wird —
Da erblühet nimmer Segen
Aus Vereinigung und Wortstreit!
Soll der Streit doch nicht verwunden,
Nicht verbittern, nicht das eigne
Werte Ich mit Glanz umstrahlen,
Sondern nur die eigne Meinung
Durch die anderer bestärken
Und, wenn's nöthig, auch verbessern.
Wir in unserm Kreise wissen
Nichts von ödem Zank und hohlem
Flunkern;- einer ist dem andern
Herzlich wert, und sollte jemals
Einer kommen, der da strebte,

Streit und Zwietracht zu entfachen,
Führt' ich ihn in stiller Stunde
Auf des steilen Hexenberges
Höchsten Gipfel, dass er nimmer
Nimmermehr herunterkäme!"
Alle lachen ob der Drohung,
Freuen sich der schönen Worte
Von dem Geist in diesem Kreis.

In dem weiten, grünen Garten,
Der sich hinterm Hofe dehnet,
Sitzen Frauen bald und Kinder
Bei dem würz'gen braunen Mokka,
Der bei allen Sommerfremden
Sich des höchsten Ruhms erfreut.
Auf den langen Tafeln prangen
Berge jenes guten Kuchens,
Den man nur im „weißen Lamme"
Trifft in immer gleicher Güte.
Hei, wie freut sich des die Jugend,
Und wie labt sie, zum Ergötzen
Der behaglich runden Wirtin,
Sich an der beliebten Speise,
Dass die Mütter wehren müssen!
Durch die kühlen Laubengänge
Schwirret emsiges Geplauder
Von den Freuden und den Sorgen,
Die ein Frauenherz bewegen.
Nirgends stechen böse Blicke,
Nirgends bohren gift'ge Worte
Sich verwundend in ein Herz.

Drinnen in dem Saale haben
Sich die Männer all' gesammelt,
Um der Arbeit, die des Lehrers
Leben füllt, in hoher Treue
Erst ihr heilig Recht zu gönnen
Und die Freude, die dann später
Folgen soll, durch sie zu adeln.
Walther, den man auserkoren,
Leitend Ordnung zu erhalten,
Heißt mit warmem Gruß willkommen,
Wünscht der Arbeit froh Gedeih'n.
Zwar, so meint er, was so manche
Stolz behaupten, dass man besser,
Schneller und auch umfangreicher
Seines Wissens Schatz vermehre,
Wenn man in der stillen Klause
Hinter seinen Büchern hocke,

Sei nicht völlig unbegründet.
Aber reicher Segen quelle
Dennoch aus vereintem Streben,
Wenn man nur im rechten Geiste
Sich ans hohe Werk begebe.
Manches traute Band der Freundschaft
Schließe man in solchen Stunden,
Und die schon geknüpften Bande
Würden wieder neu gefestigt.
Einer wirke auf des andern
Fühlen, Wollen, Wirken ein.
Freundlich lerne man sich dulden,
Auch wo man verschieden denke.
Zügelnd und am rechten Platze
Doch auch spornend wirke solche
Arbeit in dem größern Kreis,
Der den einzelnen zum Gliede
Eines großen Ganzen mache,
Ihm Gelegenheit verschaffe,
Sich und seine Lehrerarbeit
Mit den andern, ihrem Wirken
Sorgsam prüfend, zu vergleichen.
Was ein echtes, rechtes Streben
In Gemeinschaft so gewähre,
Könne man daheim im stillen,
Engen Kreise nimmer finden.
Dort vergleiche sich der Lehrer
Tag für Tag mit solchen Wesen,
Die an Bildung weit in dunkler
Tiefe unter ihm verharrten,
Die er mit unendlich großer
Mühe erst emporzuheben
Sich bestrebe. Leicht erwecke
Solch Vergleichen falsche Schätzung.
Doch mit denen, die am gleichen
Werke rüstig schaffend streben,
In den Wettbewerb zu treten —
Das erzeuge jene Demuth,
Die den rechten Mann so ziert.
Was die Stunden solches frohen,
Herzlichen Zusammenfindens
Weihe und unschätzbar mache,
Sei die freudige Erregung,
Sei die köstliche Begeistrung,
Die das Streben neu beseelen
Und im Grau des Alltagslebens
Wirken wie im nebelreichen
Herbste lustig Sonnenlicht.

Alle, die da eifrig lauschen,
Zollen wolverdienten Beifall.
Dann ergreift der redesichre,
Vielgewandte, vielerfahrne,
Schon ergraute Vater Edling
Frisch das Wort und spricht hinreißend
Von des Lehramts hoher Würde
Und von seinen vielen Freuden.
Manchem Hörer wird es seltsam
Bei der bilderreichen, warmen,
Von der innigsten Begeistrung
Eingegebnen Rede; höher
Heben sich die Häupter, froher
Leuchten alle Augen, schlagen
Alle Herzen. Jener trübe
Wust und jene kleinen Leiden
Ohne Zahl, die schwere Schatten
In das Lehrerleben werfen,
Sie versinken vor der Fülle
Goldnen Lichtes, das der Redner
Wie ein zauberkund'ger Seher
Um des Lehrers Wirken webt.
Da er endet mit dem Wunsche,
Keiner möge sich verbittern,
Noch den Muth ertödten lassen,
Sondern in des Zagens Stunden
Immer an das viele Schöne,
Das er Tag für Tag erlebe
Und mit treuem Sinn erschaffe,
Denken, neu sich zu beleben, —
Da erdröhnet lauter Zuruf,
Und gar mancher drückt dem Sprecher
Tiefgerührt die Freundeshand.

Solche Worte lässt man immer
Nach erprobtem, gutem Grundsatz
Ohne Hin- und Widerreden
In den Herzen still verklingen —
Sicher, dass sie als ein sanftes
Echo noch nach vielen Tagen
Durch die Seelen mahnend leben.
Kurze Rast — dann kommt der biedre
„Oberförster“ an die Reihe,
Jener Hüne, hoch an Wuchse,
Breit an Schultern, vollbebartet,
Der so gern im grünen Walde
Auf des Wildes Fährte streifet.
Ist er gleich in jeder freien

Stunde draußen, eifrig spürend
Mit der Flinte und dem Hunde,
Weiß doch jedermann in weiter
Runde, dass in seiner Schule
Alles ist in bester Ordnung.
Er erwählte sich zum Vortrag
Ein Gebiet der goldnen Praxis;
Von der Muttersprache spricht er,
Von der Kunst, sie recht zu lehren;
Hält sodann mit Neuenhainer
Kindern eine woldurchdachte
Lection. Alsdann beginnt man,
Was in Theorie und Praxis
Vorgeführt, nach allen Seiten
Klar und gründlich zu beleuchten.
Öfters stößt des einen Meinung
Mit der Ansicht eines andern
Wol zusammen; aber niemals
Kränkt man sich mit scharfen Worten,
Reizt man sich durch Eitelkeit.
Und so lernt denn jeder etwas:
Der, dass ihm noch vieles fehle,
Jener, dass er wol auf rechtem
Wege schreite, oder manches
Anders, klüger machen müsse,
Um sein Ziel mit raschen, sichern
Schritten besser zu erreichen.
Dann, nachdem dem Ernst gebürend
Ward gehuldigt, tritt der Frohsinn
Auch ins wolverdiente Recht.

Draußen hebt sich frohes Leben,
Da die Männer aus dem Saale
In den duft'gen Garten treten.
Emsig treiben sich die Kleinen
Spielend nun im weichen Grase,
Rufend, lachend, scherzend, neckend.
In die Schar der Männer stellet
Sich der „Oberförster“ fragend,
Wer beim lust'gen Kegelschieben
Wacker mitzuthun gedenke.
Viele finden sich, und polternd
Rollen gleich danach die Kugeln,
Prasselnd fällt die Schar der Kegel.
Oftmals schüttert froh Gelächter
Aus der Kegelstube Thüre.
Und fürwahr, zum Lachen ist es,
Was das Auge dort erschaut!

Jeder treibt die Kunst auf seine
Eigne Art, der eine ernsthaft
Und mit stolzer Herrenmiene,
Gleich als müssten sich die Kegel
Scheu vor seinen Blicken legen.
Jener Dicke setzt sich nieder,
Wenn die Kugel aus der Hand rollt,
Regelrecht zur tiefen Hocke,
Schaut dann mit verschränkten Armen
Gar erwartungsvoll, was seine
Handgranate wol anstifte.
Dieser biegt sich hin und wieder,
Eifrig mit den Armen lenkend
Und verzweifelnd: „Kehrt euch!“ machend,
Wenn Fortuna boshaft war.
Jener hagere College,
Der Magister Schmalhans gleichsieht,
Lenkt mit seinem linken Beine,
Wie der Tänzer auf dem Seile
Wiegend sich zu halten sucht.
Wieder andre krau'n sich ängstlich
Hinterm Ohre, späh'n mit langem
Halse wie nach Raub der Geier.
Kurz, es ist ein wunderbares,
Urgemüthlich-lust'ges Spiel.

Jetzo Halt! Die Männer treten
Draußen in der grünen Halle
Zum bekannten Kreis zusammen.
Statt des Taktstocks schwinget Edling
In der Hand ein Eichenstäblein,
Als Symbol des deutschen Sanges.
Und nun klingen ernst und heiter
Altvertraute, neue Weisen.
Lautlos lauscht die Schar der Kinder,
Lautlos auch die Schar der Frauen.
Leise schleichen sich die wen'gen
Badegäste, die das liebe
Neuenhain noch nicht verlassen,
Auch herzu und freu'n sich innig
Über solchen vollen, kräft'gen,
Wolgeschulten Männerchor.
Jubelnd klatschet alles Beifall,
Wenn ein neues Lied geendet,
Denn die Freude an der edeln
Musica ist tief gewurzelt
In den deutschen Lehrerherzen,
In den Herzen aller derer,

Die dem Lehrer nahe steh'n.
Wieder tollt die Schar der Kleinen,
Wieder plaudern froh die Frauen,
Wieder freuen sich die Männer
Bei dem lust'gen Kegelschieben,
Laben sich am Gerstensafte,
Den der Wirt zum „weißen Lämmlein"
Führt in ganz besondrer Güte,
Schmauchend fröhlich Pfälzerkraut.
Aber Edling klopft — und stille
Wird es in der frohen Runde.
Vom geliebten, harmlos-lust'gen
Spiele reißen sich die Männer
Los und ordnen sich von neuem
Zum Gesang um ihren Leiter.
So verfließen froh die Stunden,
Lampen leuchten schon im Grünen,
Wo bei schlichtem Imbiss alles
Froh vereint zusammen sitzt.

Mancher Vater, manche Mutter
Denket sorgend schon des Heimwegs,
Denn die Nacht ist kühl, und morgen
Harrt ein arbeitreicher Tag.
Doch die Jugend drückt und drückt sich,
Meint, es sei noch allzufrühe,
Und der Heimweg werde sicher
Wenig Schwierigkeit bereiten,
Denn der Mond, der liebe Alte,
Sende Tageshelligkeit.
Heimlich sieht man da und dorten
Wol auch zwei zusammen flüstern,
Und mit einemmal erhebt sich
Drinnen in dem großen Saale
Lustiges Getön. Die Fiedel
Singt bestrickend, und mit vollen,
Kräft'gen Harmonien locket
Sie begleitend das Clavier.
Hei, wie wirkt des Walzers weiche
Weise, rhythmisch auf und nieder
Wogend, auf die jungen Herzen!
Was noch steht im Jugendlenze,
Selbst das eben erst der Schulbank
Froh entschlüpfte Küchlein, eilet
Flink zum Tanze, und die Alten
Müssen's wol geschehen lassen.
Mancher Jüngling, manches Mägdlein
Dreht sich noch ein wenig drollig,

Thut noch wunderliche Sprünge,
Kann den rechten Takt nicht finden.
Doch was thut's? Es lacht ja niemand,
Und sie sind so froh, so glücklich,
Üben sie die Kunst des Tanzes
Gleich recht wenig nach der Regel,
Die man lernet im Salon.
Auch die Alten werden muthig,
Schwingen wacker sich im Reigen,
Und gar mancher, dem der Winter
Flocken schon aufs Haupt gestreuet,
Thut es froh den Jüngsten gleich.
Unermüdlich, unersättlich
Ist die Jugend bei dem Tanze.
Enden soll die Lust, da bettelt's
Ringsum gar so heiß-beweglich:
„Nur noch einen einz'gen Walzer!"
Wer vermöchte da mit kalten
Worten streng zu widerstehen?
Lange, lange ist's vom letzten
Tanze bis zum allerletzten,
Aber einmal kommt er doch.

Friedlich lächelnd steht des Mondes
Goldne Scheibe hoch am Himmel,
Da zum Aufbruch alles rüstet.
Herzlich ist der Abschied; freudig
Klingt es nochmals von den Lippen:
„Heute war es wieder herrlich,
Wie so viele Male schon!"
Und gar manchen Mägdleins Lippe
Bittet Walthern zärtlich schmeichelnd:
„Bitte, halten Sie doch baldigst
Wieder solche Conferenz!"
Noch ein letzter Gruß, dann geht es
Auf verschiednen Wegen heimwärts.
Friedlich ist die Wandrung, schricket
Gleich so manches Mägdlein plötzlich
Bang zusammen, wenn der Berghirsch
Donnernd brüllt vom Felsen nieder,
Oder wenn der Waldkauz kläglich
Wimmert in der Gipfel Dunkel.
Lange, lange malt Erinnrung
Immer wieder vor die Seele,
Was der schöne Tag gebracht,
Und im Traum der stillen Nächte
Taucht, was man so froh durchlebte,
Oft noch sinnbestrickend auf.

Pädagogische Rundschau.

Deutschland. Dass der moralische Verfall bedenkliche Dimensionen annimmt und gerade an sehr gefährlichen Stellen sich festsetzt, wird nunmehr selbst von sehr vorsichtigen Beobachtern offen ausgesprochen. So berichtet die „N. Fr. Pr.“: „An der Berliner Universität hat Professor Dr. Schmoller jüngst sein Colleg über Nationalökonomie mit einer an die Studenten gerichteten Ansprache geschlossen, die in akademischen Kreisen Aufsehen erregte. Professor Schmoller sprach sich gegen das übliche Leben und Treiben der Mehrzahl der Studenten an den deutschen Universitäten aus, indem er, an die Unsitte des Schwänzens der Collegien anknüpfend, fortfuhr:

„Was mich schmerzt, ist die Thatsache, dass so viele Studirende zwei bis drei Jahre überhaupt nichts thun, nichts lernen, als Bummeln und Faulenzen. Ich habe auch gar nichts dagegen, dass die Jugend sich einmal austobe, einige Tollheiten mache. Aber zwei bis drei Jahre in continuo nichts thun, das wird sonst in der ganzen Welt keinem Erwachsenen gestattet, das kommt in keiner anderen Carrière vor; das hat in keinem Erziehungssystem der Welt sonst einen Platz. Wer zwei bis drei Jahre nur faulenzt, Frühschoppen trinkt, Comment lernt, sich einem trägen Genussleben ergibt, der muss körperlich und geistig zu Grunde gehen. Aus dem kann nur ausnahmsweise später etwas werden. Nun kann man sagen, es sind ja nur einige! Und gottlob! gibt es viele bessere Elemente. Aber der Percentsatz der Faulenzer ist doch zu groß. Er macht mir Kummer, nicht wegen meiner, sondern weil ich an die Zukunft denke, weil ich mich frage, ob unser Beamtenstand den großen, schweren Aufgaben gewachsen sein wird, denen wir entgegengehen, ob er überhaupt in Charakter, Bildung und Wissen nicht zurückgeht. Und für diese Fragen ist das Entscheidende, was der Student auf der Universität getrieben und gelernt hat. Wir dürfen nicht so viele Referendare, Assessoren, Richter, Landräthe und Geheime Räthe haben, die nichts auf der Universität gelernt haben, als die Äußerlichkeiten und Genüsse des Studentenlebens. Unsere besitzenden und gebildeten Classen sägen den Ast ab, auf dem sie sitzen, wenn sie einem Drittel ihrer Söhne Derartiges gestatten. Die Zukunft des Vaterlandes macht mir Sorge. Unter den Fehlern aristokratischer Gesellschaftsclassen stehen die frivolen Ausschreitungen der heranwachsenden Generation, die vollends in materialistischer Zeit nur genießen, patent und schneidig auftreten und nichts arbeiten will, in erster Linie. Nichts erbittert mehr als solches Treiben. Oft hat es in der Geschichte den Anlass zu Umwälzungen gegeben. Nicht also um die harmlose Frage, ob der Student einmal mehr oder weniger schwänze, handelt es sich, sondern um das geistige und sittliche Niveau unserer

53*

Beamten, unserer Lehrer, unserer führenden Kreise überhaupt, um die Zukunft des preußischen und deutschen Staates. Und weil mir die am Herzen liegt, habe ich mir gestattet, Ihnen gegenüber zum Schlusse mein Herz auszuschütten."

Nicht minder trübe Betrachtungen über heutige Sittenzustände in Deutschland machte unlängst ein anderer hochberühmter Professor der Berliner Universität, Theodor Mommsen. Ein Überblick über das Treiben der politischen Parteien führte ihn zu dem Ergebnis, „dass es übel um unser Vaterland bestellt ist, übler vielleicht als seit Menschengedenken." — Solche Stimmen sollten doch endlich eine ernste Würdigung finden!

I. Internationaler Samariter-Congress in Wien. Das hochachtungsvoll unterzeichnete Präsidium beehrt sich hiermit die Mittheilung zu machen, dass die Abhaltung des I. Internationalen Samariter-Congresses in Wien, mit Rücksicht auf die unsichere sanitäre Lage Europas, bis zum Jahre 1894 verschoben wurde. Wien, 9. August 1893. Für das Präsidium: Dr. Theodor Billroth.

(Da uns diese Mittheilung erst am 13. August zugegangen ist, konnten wir sie leider nicht rechtzeitig veröffentlichen. D. R.)

Aus dem Großherzogthum Hessen. In unserem Großherzogthum ist gegenwärtig die Schulfrage wiederum, wie in den 70er Jahren, in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses getreten. Nicht nur, dass man sich allenthalben bemüht zeigt, die verschiedenen Schulanstalten auf der Höhe der Zeit zu halten und, wo es noththut Verbesserungen zu schaffen, auch die speciell den Lehrerstand berührenden Verhältnisse erwecken gegenwärtig die Aufmerksamkeit weitester Kreise. Mit Genugthuung können wir dabei constatiren, dass bei den verschiedenen in Fluss befindlichen Fragen auch der hessische Lehrerstand sich bemüht zeigt, mitzureden und gestaltend in die Angelegenheiten einzugreifen.

In dem Brennpunkte der Discussion des Tages steht ohne Zweifel die Besoldungsfrage. Das Besoldungsgesetz, das gegenwärtig zu Recht besteht, datirt vom 23. Juli 1890. Nach demselben bezieht jeder Lehrer (nicht berücksichtigt sind die in den Städten mit mehr als 10000 Seelen amtirenden Lehrpersonen)

nach	5	jähriger	Dienstzeit	einen	Gehalt	von	1000	Mark
„	10	„	„	„	„	„	1100	„
„	15	„	„	„	„	„	1250	„
„	20	„	„	„	„	„	1400	„
„	25	„	„	„	„	„	1600	„

Obschon es von allen hessischen Volksschullehrern mit Freuden begrüßt wurde, dass durch dieses neue Dotationsgesetz eine finanzielle Besserung gegen früher geschaffen wurde, so zeigte sich doch bald, dass die geplante generelle Gehaltsaufbesserung durch dasselbe nicht verwirklicht wurde. Dies wurde namentlich auch bei der am 25. August 1892 zu Friedberg stattgehabten Generalversammlung des „Hessischen Landeslehrervereins" eingehend begründet. Das Resultat der vielfachen Berathungen und Besprechungen war, dass von dem Vorstande des genannten Vereines eine Petition mit einer 20

Seiten starken „Denkschrift“, in welcher über die zur Zeit bestehenden Schul- und Lehrerverhältnisse des Großherzogthums Betrachtungen angestellt sind, an die Regierung und die II. Kammer der Stände abging. Die Bestrebungen gehen dahin: Der Anfangsgehalt jedes definitiv angestellten Lehrers ist 1200 M. und steigt von 5 zu 5 Jahren um 200 M., so dass der Maximalgehalt nach 25 Jahren 2200 M. beträgt. Jeder Schulverwalter bezieht 900 M. vor und 1000 M. nach dem Staatsexamen, nach drei Jahren tritt derselbe in die Rechte eines definitiv angestellten Lehrers. Die Wohnungsentschädigung wird mit 300 M. berechnet. Die Vicariatsstellen sind aufzuheben. Artikel 50 des Schulgesetzes (in ihm wird es dem Lehrer zur Pflicht gemacht, den Organistendienst der betr. Religionsgemeinschaft zu übernehmen) ist zu streichen. Für den Organistendienst wird 150 M. für einmaligen Dienst und 250 M. für zweimaligen Dienst an Sonntagen festgesetzt; für Lectorendienst wird 2 M. vergütet. Leider wurde diese Petition aus rein äußeren Gründen (der Schluss der Legislaturperiode stand unmittelbar bevor) zurückgestellt. Wie jedoch nunmehr beschlossen wurde, wird bei dem nächsten Landtage die Eingabe eingebracht werden, und der ganze hessische Volksschullehrerstand gibt sich der Hoffnung hin, dass alsdann seine wolberechtigten Wünsche endlich einmal Berücksichtigung finden. —

Von weiteren, den Lehrerstand als solchen speciell berührenden Interessen ist namentlich in neuerer Zeit die Frage der Ausbildung der Volksschullehrerinnen Gegenstand lebhafter Discussion geworden, und in der That ist die Art und Weise, wie diese Ausbildung zur Zeit geschieht, ein wunder Punkt unserer Schulgesetzgebung. Trotzdem nämlich seit 1874 weibliche Lehrkräfte an den Volksschulen Verwendung finden, besteht bis heute noch keine Anstalt, die die jungen Mädchen zum Lehrberufe vorbereitet! Vielmehr müssen die Aspirantinnen sich privatim für ihren späteren Beruf vorbereiten und ihre Prüfung später an einem Lehrerseminar ablegen. Dass hierdurch in der That, wie schon öfters betont wurde, ein „nach gleichmäßigen pädagogischen Principien geschultes Lehrerinnenmaterial“ („Material“, welch schönes Wort!) nicht erzielt werden kann, liegt auf der Hand. Gerechtes Befremden hat nun mit Recht der Vorschlag des seitherigen Directors des Lehrerinnenseminars für das höhere Schulfach, des Herrn Dr. Wulkow zu Darmstadt, gefunden. Der Vorschlag des genannten Herrn geht nämlich dahin, „die Mädchen-Mittelschule zu Darmstadt durch Hinzufügung einer Selectenclasse mit zweijährigem Cursus“ zu einer Bildungsanstalt für Volksschullehrerinnen umzugestalten. Dass in diesem Reformvorschlag — gelinde gesagt — keine hohe Schätzung des Lehrerstandes liegt, ist einleuchtend. Denn die genannte „Mädchen-Mittelschule“ der Residenz entlässt ihre Schülerinnen mit dem 14. Lebensjahre, ihre Lehrziele gehen kaum über diejenigen einer mehrclassigen Volksschule hinaus. Diese Mädchen sollen nun zwei Jahre später befähigt sein, eine Stelle als Lehrerin zu bekleiden! Wie wir hören, denkt auch das hessische Schulministerium nicht daran, die Wulkow'schen Reformpläne zur Verwirklichung zu bringen.

Dass der Lehrerstand auch hierzulande nicht die Achtung genießt, die er verdient, merkte man so recht deutlich jüngst bei mehreren Ordensverleihungen. Mehrere verdiente und über 50 Jahre amtirende Lehrer wurden mit dem „allgemeinen Ehrenzeichen“ bedacht, während, wie aus derselben

Nummer des „Regierungsblattes“ zu ersehen war, ein Amtsgerichtsdiener den „Verdienstorden Philipps des Großmüthigen“ verliehen bekam. Dass mehrere dieser Volksschullehrer in Anbetracht dieser Thatsache die ihnen zugedachten Orden ablehnten, kann man ihnen sicherlich nicht übel nehmen!

Auch die Verordnung, nach welcher es den Lehrern nur dann gestattet sein soll, auf die Jagd zu gehen, wenn ihre Leistungen in der Schule gut und ihre Familienverhältnisse geordnete sind, erregte mit Recht schon vielen Spott und eine abfällige Beurtheilung. „Alle Hasen in Hessen-Darmstadt zittern, wenn eine Schulvisitation gut ausfällt“, mit diesen Worten leitet die „Frankfurter Latern“ ihren Bericht über diese Angelegenheit ein. Dass der Lehrer dem theuren Weidmannsvergnügen nicht allzusehr nachgeht, daran hindern ihn nach unserer Ansicht ohnedies seine pecuniären Verhältnisse.

Nach diesen wenig erbaulichen Bildern möge auch etwas Erfreuliches mitgetheilt werden. Es betrifft dies nämlich das Vereinswesen der hessischen Volksschullehrer. Die „Ludwig- und Alicestiftung“ (Sterbecasse für hessische Volksschullehrer und Unterstützungscasse für bedürftige Lehrerswitwen und -Waisen) zählt zur Zeit 1922 Mitglieder. Die einmalige Sterberate beträgt 180 M., das Stiftungscapital 132982,25 M. An Unterstützungen wurden im abgelaufenen Rechnungsjahre in 102 Fällen 4000 M. verausgabt. Einer besonderen Blüte erfreuet sich der „Hessische Landeslehrerverein“. Derselbe verfügt gegenwärtig über eine Mitgliederzahl von 2527 hessischen Lehrern, die 102 Bezirksvereine bilden; somit umfasst der Verein mehr als $^9/_{10}$ aller Volksschullehrer des Großherzogthums. Im Sommer d. Js. feiert der genannte, 1868 gegründete Lehrerverein das Fest seines 25jährigen Bestehens, aus welchem Anlass die diesjährige Generalversammlung, mit der besondere Festlichkeiten verbunden sein werden, in dem Geburtsorte des Vereins, in Darmstadt tagen wird. Möge auch künftighin das so wichtige Vereinsleben der Lehrer blühen und gedeihen, dem Einzelnen zur Anregung und Förderung, der Gesammtheit zur Ehre und zum Nutzen.

Leider muss ich diesen Bericht mit der Mittheilung schließen, dass der Gründer und Förderer des hessischen Landeslehrervereins, Johann Schmitt, der auch die Redaction des „Schulboten für Hessen“ bis in die letzten Tage mit rühmlicher Treue und Energie geführt hat, am 6. August im 79. Lebensjahre verschieden ist — zum tiefsten Leidwesen der hessischen Lehrerschaft.

Aus Ungarn. Hiermit nehme ich mir die Freiheit, über die neueren Geschehnisse auf dem Gebiete des Unterrichtswesens meines Vaterlandes zu berichten.

In erster Reihe muss ich dem der Legislative unterbreiteten Bericht des Ministers über den Stand des Unterrichtswesens vom Schuljahre 1890/91 und 1891/92 Beachtung widmen. Er ist in zwei Bänden und einer Beilage erschienen. Der erste Band berichtet über das Gebaren des Landes-Unterrichtsrathes vom Jahre 1891/92, über den Stand des Kleinkinderbewahrwesens vom Jahre 1890/91 und 1891/92 und über den Stand des Volksschulunterrichts vom Jahre 1890/91; der zweite Band enthält den Bericht über die Mittelschulen, höheren Lehranstalten, Fachschulen und Fachcurse, die humanitären und Cultur-Anstalten; die Beilage berichtet über den Stand des Landes-Lehrerpensions- und Unterstützungs-Fonds vom Jahre 1891.

Es würde zu weit führen, den ausführlichen Bericht in den Details zu verfolgen; möge es genügen, dessen wichtigste Daten zu erwähnen.

Der neu organisirte Unterrichtsrath hat sich mit Ausarbeitung verschiedener Unterrichts-Reglements und -Entwürfen befasst; er revidirte die Schlussberichte der Institute und die eingesendeten Unterrichtspläne, recensirte im Jahre 1891 463 Bände Lehrbücher, darunter 330 Bände für die Volks- und Fachschulen, im Jahre 1892 — im ersten Semester — 128 Bände, darunter 67 Bände für die Volks- und Fachschulen. Zu dem Behufe hielt der Unterrichtsrath im Jahre 1891: 72, im ersten Semester 1892: 51 Sitzungen. Im Jahre 1892 sind die Glieder des Unterrichtsrathes — um bessere Einsicht in das Schulleben zu gewinnen — als Regierungscommissäre in die verschiedenen Anstalten ausgesandt worden.

Es sei mir gestattet, meiner persönlichen Meinung Ausdruck zu geben, dass das inaugurirte System der Lehrbücher-Recensionen zur Entwickelung der Schulliteratur nicht sehr dienlich ist. Es würde viel besser sein, wenn diese amtlichen Recensionen nur darauf sähen, ob die erschienenen Bücher nicht staatsfeindliche Lehren enthalten; die Beurtheilung der sachlichen und methodischen Tüchtigkeit des Buches sollte den Fachorganen und der Praxis überlassen werden.

Was das Kleinkinderbewahrwesen anbelangt, so bildete die Hauptsorge des Ministers die Vorbereitung der Vollstreckung des Gesetzartikels XV vom Jahre 1891. Zu dem Zwecke ließ er die Kinder von 3—6 Jahren aufzeichnen, ließ einen Curs zur Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen von Kinderbewahrseminarien abhalten, bereitete die Errichtung der Kinderbewahrseminarien vor u. s. w.

In betreff der Elementarschulen bildete die Hauptsorge des Ministers die Verbesserung der Schulbücher und Lehrmittel. Außerdem trachtete er die Bienenzucht, Obstbaumzucht und die Hausindustrie durch die Schulen möglichst zu verbreiten.

Die Hebung und Verbesserung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung war ein eminenter Gegenstand der Fürsorge des Ministers. Zu dem Behufe wurde angeordnet, dass die Directoren am Ende jedes Schuljahres von dem Zustande des Instituts einen ausführlichen Bericht erstatten. Außerdem wurden in die einzelnen Lehrerbildungsanstalten Regierungscommissäre gesendet.

Von statistischen Daten seien folgende angeführt: Im Schuljahre 1891/92 bestanden 645 Bewahranstalten, 60 dauernde Kinderasyle, 176 Sommerasyle, in welchen 73827 Kindern und zwar 34895 Knaben und 38932 Mädchen erzogen wurden. Das leitende Personal bestand aus 993 Kindergärtnerinnen und 41 Kindergärtnern, worunter 166 zu einem religiösen Orden gehörten; Wärterinnen gab es 708.

Die Gesammtauslagen der Bewahranstalten betrugen 497658 fl. Das bewegliche und unbewegliche Capital zur Unterstützung des Bewahrwesens betrug 2363158 fl.

Für die Bildung der Kindergärtnerinnen bestanden 5 Anstalten mit 32 Lehrkräften. Die Zahl der Zöglinge war 246. Zur Erhaltung dieser Anstalten ist im genannten Jahre 33481 fl. verwendet worden.

Die wichtigsten Daten der Volksschule vom Jahre 1890/91 sind folgende: Die Zahl der schulpflichtigen Kinder im Alter von 6—12 Jahren betrug

1882054, im Alter von 12—15 Jahren 709332, zusammen 2591376, das heißt 17·09 % der Bevölkerung; von ihnen besuchten die Schule 2117582 und zwar 1626069 im Alter von 6—12 Jahren, 491513 im Alter von 13 bis 15 Jahren, d. h. 81·7 % der schulpflichtigen Kinder. Von den 6- bis 12jährigen Kindern sind 1592057 in den Elementar-Volksschulen, die übrigen in den Bürgerschulen, höheren Mädchen- und Mittelschulen unterrichtet worden. Von den 13—15jährigen Kindern sind 412345 in den allgemeinen Wiederholungsschulen, die übrigen in höheren Anstalten unterrichtet worden. — Nach den Geschlechtern sind unter den schulpflichtigen Kindern 1323848 Knaben, 1267528 Mädchen gewesen; unter den die Schule factisch Besuchenden: 1136572 Knaben, 981010 Mädchen. Das Schuljahr konnte in 84·93 % der Schulen vollständig (in 10 Monaten) beendet werden.

Im Schuljahre 1890/91 bestanden 16870 Volksschulen — also um 2072 mehr als im Jahre 1868. — Nach dem Charakter sind es 812 (4·81 %) staatliche, 1934 (11·47 %) communale, 13904 (82·41 %) confessionelle, 220 (1·31 %) Privatschulen.

Nach dem Grade waren diese Volksschulen: 1. Elementare Volksschulen 16619 (98·52 %), 2. höhere Volksschulen 61 (0·36 %), 3. Bürgerschulen 173 (1·02 %), höhere Mädchenschulen 17 (0·1 %).

Nach den Geschlechtsverhältnissen waren es: Gemischte 14311 (84·18 %), für Knaben 1204 (7·10 %), für Mädchen 1355 (8·63 %).

Lehrer gab es: 25133, und zwar Befähigte 22133, ohne Befähigungszeugnis 3000; darunter 21695 (86·32 %) Lehrer, 3438 (13·68 %) Lehrerinnen.

Es sei hier noch angeführt, dass der Lehrer-Pensionsfonds im Jahre 1891 an Pensionen, Witwenunterstützungen, Waisenunterstützungen, Pensionszulagen, Abfertigungen 314589·37 fl. ausgezahlt hat.

Lehrerbildungsanstalten gab es zusammen 71, und zwar: 25 staatliche (darunter 7 für Mädchen), 46 confessionelle. Diese Anstalten sind sämmtlich mit 4 Jahrgängen eingerichtet, 4 confessionelle Anstalten der Art nehmen nur jedes zweite Jahr Zöglinge auf. In den 71 Anstalten sind eingeschrieben worden 4535 Zöglinge, darunter 1418 Mädchen. Zur Unterstützung der Zöglinge sind 237748 fl. verwendet worden, u. z. 136680 fl. aus dem Staatsbudget, das übrige aus confessionellen Fonds. Auffallend ist es, dass zur Unterstützung der Zöglinge der 7 staatlichen Lehrerinnenseminare beinahe so viel gegeben wurde, wie für die 18 Lehrerseminare: dort 62693 fl., hier 73987 fl. Die sämmtlichen Auslagen der Lehrer- und Lehrerinnenanstalten betrugen 827119 fl., wovon 499509 fl. von der Staatscasse gedeckt wurden.

Lehrbefähigungsdiplome wurden 1154 erworben, wovon 109 zum Unterricht in der Bürgerschule berechtigen.

Die angeführten Daten beweisen zur Genüge, dass der ungarische Staat die Jahrhunderte langen Versäumnisse in der Volkserziehung mit voller Kraft gut zu machen bestrebt ist. Dabei mag hie und da noch eine Unzukömmlichkeit übersehen worden sein. Aus den statistischen Daten ist z. B. nicht ersichtlich, ob die Regierung den Unterschied zwischen den getheilten und ungetheilten Schulen der Beachtung würdigen möchte. Die bisherige Nichtbeachtung schadet sowol den getheilten wie ungetheilten Schulen. In der Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen ferner scheint die Regierung auch

nicht sehr planmäßig vorzugehen, da es im Lande 21000 Lehrer und nur 3000 Lehrerinnen, also siebenmal so viel Lehrer als Lehrerinnen gibt, und doch die Unterstützung der Mädchenzöglinge beinahe so groß wie die der Knabenzöglinge ist. Ich weiß, was man da vorbringt: das so ausgegebene Geld sei nicht weggeworfen, denn die zu Lehrerinnen erzogenen Mädchen, wenn sie auch nicht ausübende Lehrerinnen werden, könnten ihr Wissen als Mütter verwerten. Das ist möglich; aber solche Luxusausgaben kann sich ein Land, wo das Minimalgehalt der Lehrer nur bedingungsweise 400 fl. beträgt, für jetzt noch nicht gestatten.

Gern hätten wir in dem Berichte die Gesammtausgaben der Volksschulen gelesen. Ich weiß, dass die Zusammenstellung derselben nicht ohne Schwierigkeiten ist, denn die Schulen werden aus sehr verschiedenen Fonds erhalten; aber die Möglichkeit ist doch vorhanden.

Was die Mittel-, Hoch- und Fachschulen anbelangt, will ich mich möglichst kurz fassen. — Die Hauptsorge der Regierung scheint die Vorbereitung der einheitlichen Mittelschule gewesen zu sein. Verordnungen sind erlassen worden: 1. Über den Unterricht in den nicht obligaten Gegenständen der Mittelschule; 2. Über die Recension, Genehmigung und Gebrauch der Schul- und Hilfsbücher; 3. Über Schlittschuhlaufen, Baden und Schwimmen; 4. Über das Landes- und Kreis-Wettturnen.

Mittelschulen bestanden 183, und zwar: 151 Gymnasien, 32 Realschulen, mit 1075 Classen, darunter 67 Parallelclassen (in den 5 ersten Jahrgängen) bei den Gymnasien und 251 Klassen bei den Realschulen.

In den 181 Mittelschulen zählte man im Schuljahre 1891/92 zusammen 47216 Zöglinge, wovon auf die Realschule 8300, also 17·5 % entfallen. Die Zunahme der Zahl der Zöglinge im Verhältnis zum vorigen Jahre ist 1955, also 4·3 %. Auffallend ist die bedeutende Abnahme in den höheren Classen. In der ersten Classe sind gewesen 11813, in der zweiten 8593, in der dritten 7139, in der vierten 6032, in der fünften 4388, in der sechsten 3526, in der siebenten 2978, in der achten 2747. Im ganzen haben das Schuljahr mit Erfolg 34305 Zöglinge beendet; 4654 sind in einem, 1977 in zwei Gegenständen durchgefallen, 2927 müssten die Classen unbedingt repetiren.

Zu der Reifeprüfung haben sich 2416 gemeldet, 2184 die Prüfung mit Erfolg bestanden.

In den beiderlei Mittelschulen haben 3142 Mittelschullehrer gewirkt.

Das Gesammtvermögen der Mittelschulen ist auf 26384000 fl. geschätzt. Die Auslagen im Jahre 1891/92 betrugen 4526000 fl. für die Gymnasien und 1130000 fl. für die Realschulen, wovon 4113000 aus der Staatscasse gedeckt wurden.

Wenn man die statistischen Daten der Zöglinge der einzelnen Classen vergleicht, so ist es auffallend, dass in den zwei ersten Classen so viel gewesen sind — 20406 — wie in den sechs oberen Classen. Wer da weiß, dass in Communen, wo es Mittelschulen gibt, die oberen zwei Classen der Volksschule nicht ausgebaut sind, dem kommt die Sache natürlich vor. Aber ist es so richtig? Bei weitem nicht! Wieder ein Beweis, dass in unserer Schulorganisation etwas krankt.

Von den Hochschulen sei folgendes erwähnt: Ein neues Regulativ der

kön. ung. Universität in Budapest zur Ordnung der Studien, der Disciplin und der Collegiengelder ist mit Genehmigung des Ministeriums ausgegeben worden. Das Personal an der Budapester Universität bestand im Schuljahre 1891/92 aus 78 ordentlichen Professoren, 23 außerordentlichen Professoren und 81 Docenten, die zusammen 593 Vorlesungen hielten, in 1953 wöchentlichen Stunden. In den vier Facultäten der Budapester Universität sind im ersten Semester 3464, im zweiten 3192 Hörer eingeschrieben worden. Die Auslagen der Budapester Universität betrugen 728904 fl., um 112917 fl. mehr als im vorigen Jahre.

An der Klausenburger Franz-Joseph-Universität wirkten 62 Professoren, sie hielten 296 Collegien. Die Zahl der Hörer betrug im I. Semester 621, im II. Semester 575. Die Auslagen bezifferten sich auf 251902 fl.

An dem königl. Polytechnicum in Budapest wirkten insgesammt 77 Lehrkräfte, von denen 27 ordentliche, 3 außerordentliche Professoren waren. Die Zahl der Hörer ist im I. Semester 718, im II. Semester 655 gewesen. Die Erhaltungskosten betrugen 202003 fl.

Theologische Akademien bestanden im Lande 52 mit 1829 Hörern und 346 Professoren. Juridische Akademien gab es 11 mit 815 Hörern und 167 Professoren.

Noch über einen wichtigen Gegenstand muss ich Bericht erstatten, es ist die Regelung der Lehrergehälter in Ungarn. Das Gesetz hierüber ist im Abgeordnetenhause im April und Mai verhandelt worden; es besteht aus 17 Paragraphen. Die wichtigsten Punkte desselben sind folgende. Das Minimalgehalt eines Lehrers an einer Staats- oder Communalschule beträgt 400 fl., an einer confessionellen Schule 300 fl. Sollte der Lehrer an den letztgenannten Schulen weniger als 300 fl. haben, so tritt der Staat ergänzend ein. Jeder Lehrer bekommt eine Quinquennalzulage von 50 bis 250 fl. Die Quinquennalzulage kann in das mehr als 300 fl. betragende Gehalt der Lehrer nicht eingerechnet werden. Wo die Lehrer ihr Gehalt in Naturalien beziehen, sind die Schulerhalter anzuhalten, dass dieselben in guter Qualität gegeben werden, widrigenfalls sie den Wert derselben in barem Gelde auszahlen müssen. Der Minister ist ermächtigt, dort, wo die Confessionen ihre Schulen nichlt den gesetzlichen Bestimmungen gemäß einrichten, die Errichtung einer staatichen oder Gemeindeschule zu veranlassen. In solchen Gemeinden, wo mehrere die staatliche Subvention in Anspruch nehmende confessionelle Schulen bestehen, ferner dort, wo wol nur eine derartige Schule besteht, aber wichtige Staatsinteressen in Frage kommen, kann der Minister nach Anhörung des Verwaltungsausschusses, statt der Bewilligung der staatlichen Unterstützung jene confessionellen oder Gemeindeschulen schließen und eine Staatsschule errichten. Wenn der Staat zur Ergänzung des Gehaltes wenigstens 60 fl. beisteuert, so ist bei der Wahl des Lehrers die Genehmigung der Regierung einzuholen. Wenn an einer confessionellen oder Gemeindeschule nacheinander zwei Lehrer wegen staatsfeindlicher Handlungen durch Disciplinarurtheile abgesetzt wurden, kann der Minister diese Schule schließen und an deren Stelle eine staatliche Schule errichten. Das Ministerium ergänzt die Bezüge eines Lehrers durch staatliche Unterstützung bis auf 400 fl., wenn die obere Schulbehörde darum bittet und die Einflussnahme der Regierung bei der Besetzung der Lehrerstelle zugesichert wird. Es soll noch erwähnt werden, dass das Minimum der Hilfslehrergehälter auf 200 Gulden festgesetzt ist.

Schließlich kann ich als Curiosum nicht unerwähnt lassen, dass die Verhandlung dieses Gesetzes im Oberhause aus der Ursache, dass die Repräsentanten der größten Confession des Landes — die katholischen Bischöfe — nicht in gehöriger Zahl erscheinen konnten, einmal vertagt wurde. Einige Magnaten (natürlich clericale) wollten es das zweitemal unter dem erwähnten Vorwande nochmals vertagen, aber die Regierung ging diesmal auf diesen Plan nicht ein, worauf etliche den Sitzungssaal verließen. So ist dieser Gesetzentwurf ohne ihr Zuthun zum Gesetz geworden.

Zum Schlusse meines Berichtes kann ich nicht verschweigen, dass bei der Regelung der Gehälter der Staatsbeamten auch die Bezüge der Seminarlehrer geregelt wurden. Theilweise ist ihr Wunsch erfüllt worden, indem ein Theil von ihnen in dieselbe Gehaltsclasse gereiht wurde, in welcher ihre Collegen an den Mittelschulen sind. Wieder als Curiosum muss ich anführen, dass beinahe sämmtliche Staatsbeamten, also auch die Mittelschul- und Seminarlehrer, welche in der Provinz dienen, in niedere Gehaltsclassen gereiht wurden als ihre Collegen in der Hauptstadt. Die Gerichtsbeamten in der Hauptstadt beziehen auch mehr Gehalt, aber das Plus nicht als Gehalt, sondern als Theuerungszulage. Es ist manchmal doch gut, wenn man dem Feuer nahe sitzt.

Aus der Fachpresse.

102. Pestalozzi und die zürcherischen Humanisten (O. Hunziker, Pestalozzibl. 1893, VII). H. betont einleitungsweise, dass die Ursache „der Spannung, die zwischen P. und den gelehrten Wortführern des damaligen geistigen Lebens in Zürich bestand“, nicht nur Pestalozzi's politische Gesinnung gewesen (wenngleich er sich schon allein durch die Thatsache, im Aargau die Aufhebung des Zehntens, „der damaligen Hauptnährquelle der Geistlichkeit und der Anstalten für höhere Bildung“ durchgesetzt zu haben, den Groll der Herren Professoren zuziehen musste), sondern auch, und zwar zumeist, der in den „Aristokraten des Geistes“ einerseits und P. anderseits verkörperte Gegensatz „zwischen der humanistischen Gelehrsamkeit und der volksthümlichen Bewegung, der Gegensatz, der schon drei Jahrhunderte früher zwischen Erasmus und Luther eine unüberbrückbare Kluft geschaffen.“ [Die Hauptstücke des Aufsatzes bilden übrigens: a) Auszüge aus Henning's Aufzeichnungen über Pestalozzi, geschrieben zu Yverdon; b) Mittheilungen über einen Züricher Lehrer P.'s (Professor Steinbrüchel); c) eine wesentlich philologische Untersuchung, deren Gegenstand eine möglicherweise von Steinbrüchel stammende, von P. kritisirte Übersetzung der „ersten olynthischen Rede“ von Demosthenes ist.]

103. Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik (R. Hochegger, NB 1893, VII). „Rückblick und Ergebnisse“: „Die Pädagogik wird als ethische Wissenschaft ganz besonders auf die Philosophie verwiesen.“ „Eine philosophische Begründung der Pädagogik bedeutet nicht etwa die Einführung eines aprioristischen Verfahrens in die letztere, sondern nur die Klärung der letzten Begriffe und der Methoden, welche in dieser Wissenschaft zur Anwendung gelangen, sowie eine befriedigende, von der Vernunft geforderte Ergänzung des pädagogischen Wissens.“ „Die P.

bedarf vor allem einer erkenntnistheoretischen Besinnung. Die herkömmlichen Systeme der P. ermangeln fast alle einer solchen. Sie wurzeln in älteren philosophischen und psychologischen Systemen und deren Irrthümern. Die Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik befindet sich in dieser Hinsicht noch im Rückstande gegenüber den andern Geisteswissenschaften, welche mehr oder minder alle schon entsprechend der Entwickelung und den Fortschritten des wissenschaftlichen Denkens sich umgestaltet haben, neue Grundlegung erfuhren oder eben erfahren. Sonst wäre es unerklärlich, wie Systeme, wie das Herbart's oder auch das Pestalozzi's, fast zu alleinherrschenden in der Pädagogik geworden sind." „Die bisherige Richtung in der Pädagogik ist durchwegs (?) intellectualistisch. Jene intellectualistische Richtung verschuldet es, dass die sittlich-praktische Lebensbildung, wie auch die religiöse und künstlerische Ausbildung von der modernen P. nicht genügende Beachtung gefunden hat." „Wenn die P. sich der Philosophie der Gegenwart zuwendet, welche wieder das Bild des ganzen Menschen hervorholt, wird sie die Bausteine zu einer wahrhaft allgemeinen Pädagogik finden."

104. Die socialpolitische Bedeutung der Fortbildungsschule (P. Kruschwitz, F. 1893, VI). Kr. erblickt in der F. „eine Stätte socialer Wirksamkeit", „einen Berührungspunkt für die Bestrebungen der einflussreichsten Factoren unseres socialen Organismus". „Was in ihr gelernt und gethan wird, werde in stetem Lebensbezuge aufgefasst: die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten als eine sociale Forderung, der jeder Mensch genügen muss, wenn er das Recht in Anspruch nehmen will, eine einigermaßen würdige Stellung im socialen Organismus zu erlangen; die weiter gehenden Belehrungen aus dem Gebiete der Realkenntnisse, der Volkswirtschaftslehre und Rechtskunde als Grundpfeiler künftigen Bürgerglücks und künftiger Bürgertugend; die Zucht der F. beruhe auf dem Bestreben, diese Anstalt als einen Rechtsstaat im kleinen erkennen zu lehren."

105. Über dramatische Schüleraufführungen (H. Gloël, Deutsch 1893 V/VI). Gl. sucht nachzuweisen, dass die „Schüleraufführungen berechtigt und wünschenswert" sind. Nur sind seine Beweismittel die bekannten alten, die den Pädagogen nicht überzeugen können. Sein letzter (in seiner Art aber auch nicht neuer) Trumpf: „Überzeugender als jeder Grund ist für manche vielleicht eine Äußerung des Kaisers Wilhelm II. Nach einer Aufführung von Aischylos' Persern im Kaiserin-Augusta-Gymnasium zu Charlottenburg 1891 sagte er nämlich zum Director der Anstalt: „Die Darstellung hat mich sehr ergriffen. Eine solche Einführung in den Geist der Dichter wirkt mehr für die allgemeine Bildung als fünfzig Seiten Grammatik." *) — Für Gl. „gehören die Schulaufführungen zum Ideal der Schule". „Alle zwei bis drei Jahre müsste nach meiner Ansicht an jeder höheren Schule ein ganzes Drama aufgeführt werden. Einzelne Scenen aber können in jedem Jahre dargestellt werden. Am besten lässt sich dazu der Geburtstag des Landesfürsten oder des Kaisers benutzen." Folgen zahlreiche Vorschläge, „praktische Bemerkungen" und zwei „Prologe" (zu Heyses „Kolberg" und zum „Testament des Großen Kurfürsten" von Putlitz).

---

*) „Einführung in den Geist der Dichter" — „fünfzig Seiten Grammatik": welch glückliche Gegenüberstellung! Wir schlagen sie als Aufsatzthema für Prima vor.

106. Unterricht in der Wortkunde (E. Wilke, PZ. 1893, 24). „Das Streben unserer Zeit geht in der Pädagogik dahin, zur Natur zurückzukehren, das Kind als Kind zu behandeln, den Lehrer freier auf das Kind einwirken zu lassen und darum die alten Unterrichtsformen zu zerbrechen. Ein richtig betriebener Unterricht in der Wortkunde scheint mir ein wichtiger Schritt in dieser Richtung zu sein." W. legt die bekannten Vortheile solchen Unterrichts dar, bringt eine Anzahl Beispiele, beruft und stützt sich im ganzen und einzelnen auf Rudolf Hildebrand (was nicht anders zu erwarten ist). Mit Recht betont er auch, dass der Lehrer, wenn er sich eine weit und tief gehende Wortkenntniss erworben hat, ein feines Gefühl dafür besitzt, ob die Kinder seine Worte verstehen oder nicht.

107. Die Aufgaben des öffentlichen Lebens und der Geschichtsunterricht (G. Schönfeldt, Ref. 1893, 28). Der „naturgemäße Ort" für die (in unserer Zeit dringliche) Übermittelung einer „elementaren Gesellschaftskunde" ist in der Volksschule „der humanistische Realunterricht, dessen Lehrgegerstand ja Mensch und Menschenleben ist. Freilich bestehen auch bei den übrigen Fächern Gelegenheit und Verpflichtung, gesellschaftskundliche Stoffe zu verwerten; aber die Vermittlung näherer Kenntnis und des Verständnisses derselben ist lediglich dem Unterrichte in Geographie und Geschichte, und zwar wesentlich dem letzteren zu überweisen. Die Geschichte ist ja die Wissenschaft von den treibenden Factoren, ihren Ursachen und Wirkungen, ihrer gegenseitigen Bedingtheit. Indem nun der Geschichtsunterricht diesen Werdeprocess aufdeckt, mit den einfachen Lebensverhältnissen der Vergangenheit beginnt und langsam zu den complicirteren und verwickelteren Formen fortschreitet, dabei diese stets mit entsprechenden der Gegenwart in Vergleich stellt, wird das Kind in Stand gesetzt, sich in den mannigfachen Institutionen der Gegenwart zurecht zu finden. Schließt der Geschichtsunterricht — wie er es dem Wesen der Geschichte entsprechend muss — mit einer eingehenden Betrachtung des socialen Lebens der Gegenwart, der heutigen Einrichtungen, Zustände und Anschauungen (welche als maßgebende und verpflichtende in den Gesetzen gleichsam geronnen sind): so ist das im wesentlichen durch die Volksschule erreicht, was sie in Bezug auf die Vorbereitung zu den Aufgaben des öffentlichen Lebens überhaupt thun kann." „Die Unwissenheit der Menge über öffentliche Angelegenheiten, ihre intellectuelle und moralische Unfähigkeit, im öffentlichen Leben mitrathen und -thaten zu können, sind zum nicht geringen Theile durch den bisherigen Geschichtsunterricht verschuldet."

108. Fr. Eduard Gaebler's Wirken im Dienste des geographischen Unterrichts (E. Oppermann, Rep. 1893, IX). Gaeblers Entwicklungsgang: 1842 zu Pegau in Sachsen geboren — zum Lehrer ausgebildet — Kupferstecher — Topograph (zunächst bei G. Westermann, dann Besitzer eines eigenen „geographischen Instituts" in Leipzig). O. bezeichnet die Gaeblerschen Kartenwerke als „die bei weitem besten für Schulzwecke: wegen der Einheitlichkeit ihrer Anlage und der Übereinstimmung zwischen Wand- und Atlaskarte, wegen der zweckmäßigen und richtigen Zusammenstellung und klaren Anordnung des Stoffes, wegen der markigen weithin sichtbaren Zeichnung, wegen des trefflich gewählten sauberen Kolorits und der gediegenen Ausstattung."

109. Specialkarten und Reliefs in der Schule (E. Richter, ÖSchb. 1893, VII). R. wünscht, dass der Unterricht in der Heimatskunde, (auch der im Freien) auf die Benutzung der Specialkarte (d. i. wol eine Art „Generalstabs-“ oder „topographische“ Karte) aufgebaut werde, und dass auch auf den weiteren Stadien des Geographie-Unterrichts (in höhern Schulen!) die Specialkarte bis zu vollem Verständnis derselben benützt werde.“ Da aber „die Specialkarte für die Schule zu wenig übersichtlich, zu dicht beschrieben und in der Terraindarstellung zu minutiös“ sei, „wäre es am besten, einfach die im Maßstabe 1:60000 ausgeführte Zeichnung der Specialkarte photographisch auf den doppelten Maßstab (1:30000) zu vergrößern; dann hätte der Schüler Strich für Strich die Specialkarte in der Hand, nur viel deutlicher“. (Diese Arbeit hätte — für Österreich — das technisch so reich ausgestattete militärisch-geographische Institut auszuführen.) — Für jede Schule verlangt R. ein „Relief der Umgebung“. Lehrgang: „Von der bekannten Wirklichkeit zum Relief, vom Relief zur vergrößerten Specialkarte, von dieser zur enger gezeichneten Specialkarte und von dieser weiter zu Karten kleineren Maßstabes.“ — Schließlich berichtet R. über zwei beachtenswerte Erfindungen: a) neuer Storchschnabel (Pantograph) des Graveurs Kienzle in Leoben zur leichteren Herstellung der Gipsreliefs; b) eine Art brauner Pappendeckel, erfunden von einem Obersten Hopels v. Mirnach in Graz (Wesen und Herstellung Geheimnis); die Masse besitzt den Vorzug, bei leichter Befeuchtung bildsam und für alle von entsprechenden Instrumenten eingedrückten Zeichen der Karte aufnahmefähig zu werden.

110. Eine neue Methode für den Rechenunterricht in ein- und zweiclassigen Schulen (E. Bußmann, Schpr. 1893, 20—23.) Zweck der „neuen Methode“: Beschränkung der „stillen Beschäftigung“, größerer Gewinnantheil des einzelnen Kindes am unmittelbaren Unterricht des Lehrers, Vereinigung der verschiedenen Altersclassen zu gemeinsamer Arbeit und damit für den Lehrer Erleichterung der Übersicht und Controle; im besonderen Vermehrung und Vervollkommnung der Übungen im „Kopfrechnen“. Mittel: Gliederung der Schüler vom 3. bis 8. Schuljahre in nur drei Abtheilungen, deren jede ihren Stoff zweimal durchnimmt, und die immer zusammen*) arbeiten, woraus weiter folgt, dass in jeder Stunde Aufgaben gleicher Art (nur verschieden hinsichtlich der Schwierigkeit) zu lösen sind. [Die Darstellung ist viel zu breit (der in einer Nummer besetzte Raum hätte genügt) und ziemlich unklar, die Ausdrucksweise im einzelnen flüchtig oder stümperhaft; dazu zieren den Aufsatz eine Menge Druckfehler**).]

*) Genau ist das nicht: nur am Aufang jeder Stunde werden A + B + C „mündlich“ beschäftigt, später blos B + C, endlich C allein. — In der Einleitung verweist Verfasser („Pfarrer und Schulinspector“) auf die „ausführlicheren Ausführungen“ seiner „Anleitung zum Rechenunterrichte in der einclassigen Schule“. Essen, Bädeker 1893.

**) Wir haben uns schon oft gefragt, ob denn die Schpr. von allen Correctoren verlassen sei!

Recensionen.

Dr. Friedrich Dittes, Gesammelte Schriften. In zwanglosen und selbständigen Heften. Erstes Heft. I. Das menschliche Bewusstsein. II. Das Ästhetische. Zwei gekrönte Preisschriften. Leipzig 1893, Julius Klinkhardt. XII und 167 Seiten.

Vielfachen Aufforderungen, sowie der eigenen längst gehegten Absicht entsprechend, lasse ich meiner „Schule der Pädagogik" nunmehr eine Sammlung meiner übrigen Schriften folgen. Das soeben erschienene erste Heft dieser Sammlung enthält meine zwei ältesten philosophisch-pädagogischen Monographien, die für meine späteren literarischen Arbeiten und überhaupt für die Pädagogik als Wissenschaft von grundlegender Bedeutung sind. Im Hinblick auf die Ausführungen in meinen späteren Schriften (wie sie in der „Schule der Pädagogik" vorliegen) habe ich mehrere Partien der hier vorliegenden Abhandlungen bedeutend gekürzt, zugleich aber, um dem Vortrage allenthalben Zusammenhang und Geschlossenheit zu wahren, neu disponirt und stilisirt, hie und da auch, theils um einzelne Punkte genauer auszuführen, theils um meine Stellung zu pädagogischen Zeit- und Streitfragen klar zu bezeichnen, die Originaltexte durch Zusätze erweitert.

Indem ich im übrigen auf den ausführlichen „Vorbericht" zu der hier begonnenen Sammlung verweise, bemerke ich nur noch, dass die Annahme des vorliegenden Heftes niemanden zu etwas weiterem verpflichtet, sondern das Unternehmen ein durchaus zwangsloses ist. Dittes.

Dr. Anton Gindely, Über des Johann Amos Comenius Leben und Wirken. Zweite neubearbeitete Auflage. Mit vier Abbildungen. Znaim 1893, Karl Bornemann. 109 S. 2 Mk. = 1 fl.

Trotz des geringen Umfanges ein alles Wesentliche enthaltendes Buch. Überall merkt man in demselben, dass ein gewiegter Historiker die Feder geführt und aus dem überreichen Stoffe mit sicherem Blicke die bedeutsamen Momente ausgewählt und in das hellste Licht gestellt hat. So viel man auch in den letzten Jahren über Comenius gelesen hat, dieses Buch fesselt noch immer und darf sich selbst neben dem großen Werke von Kvacsala noch mit Ehren sehen lassen. Es nimmt unter den kürzeren Werken über Comenius unbestritten den ersten Platz ein, wenn es auch einige kleine Mängel stilistischer Art aufweist.

J. J. Scheel, Allerlei Schülerurbilder. Federzeichnungen für Schul- und Kinderfreunde. Hamburg, Konrad Kloß. 132 S. 1 Mk.

Beschreibungen und Charakteristiken einer Anzahl (12) von Schulknaben Hamburgs, also Bilder aus dem wirklichen Leben, nicht etwa fingirte Beispiele zu Demonstrationen aus der theoretischen Pädagogik. Einzelne wenige Striche dieser Federzeichnungen und ein paar kleine Abschweifungen in denselben haben uns nicht ganz gefallen; doch ist dessen zusammen wol nicht eine Druckseite. Das Büchlein im Ganzen aber ist eine treffliche Leistung sowol der Beobachtung und Auffassung, als der Darstellung: sinnig, lebenswahr, zum Herzen sprechend, ebenso anziehend als lehrreich; sein Inhalt reicher und wertvoller als der manches anspruchsvollen Compendiums von Kathederweisheit über „wissenschaftliche" Psychologie und Pädagogik. Als unter-

haltende und bildende Lectüre allen Menschen- und Kinderfreunden, besonders Volksschullehrern, namentlich jungen, sehr zu empfehlen.

Prof. Viktor Kiy, Hans Sachs. Sein Leben und Wirken zu dessen vierhundertjährigem Geburtstage dem deutschen Volke geschildert. Leipzig 1893, Karl Scholtze, 85 S., nebst einem Bildnis des Dichters. 60 Pf.

Dieses Büchlein schildert den Lebenslauf, den Charakter, das öffentliche Wirken und besonders die dichterische Thätigkeit des wackeren Hans Sachs. In letzterer Beziehung verdient besonders hervorgehoben zu werden, dass der Verfasser in sein Büchlein eine gelungene Auswahl von Proben der verschiedenen Dichtungsarten, in welcher sich Hans Sachs hervorgethan, eingeschaltet hat, wodurch das entworfene Lebensbild erst recht anschaulich und wertvoll wird. Das Büchlein muss durchaus als sehr gelungen und schätzenswert bezeichnet werden. Wenn das deutsche Volk sich mit demselben recht vertraut macht, dann wird es seinen Hans Sachs wirklich kennen, schätzen und lieben lernen, aus ihm auch mehr Genuss und Erbauung schöpfen, als aus ganzen Bibliotheken modernster Factur. Volksfreunde sollten daher das Ihrige zur Massenverbreitung des angezeigten Schriftchens thun.

Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte. Ein Handbuch für die Heimatskunde im Geschichtsunterricht. Leipzig 1892, Voigtländer. 457 S. 4 Mk.

Die Verlagshandlung Voigtländer hat den glücklichen Gedanken gefasst, ihren Lehrbüchern der deutschen Geschichte von Andrä die Geschichte des Einzelstaates oder der Provinz als Anhang beizugeben, in welchem oder in welcher das Lehrbuch gebraucht wird, und in dem obengenannten Buche diese Einzeldarstellungen in Form eines Handbuches der Heimatskunde zu vereinen: im Ganzen 28 Aufsätze, und zwar 12 Provinzialgeschichten Preußens, 4 Bayerns und 12 der übrigen deutschen Staaten, jede ist von einem Fachmanne der betreffenden Provinz oder des Staates bearbeitet. Gymnasialdirector Schmelzer in Hamm leitete die Herausgabe. Die Behandlung ist in den meisten Heften die gleiche: zuerst eine kurze Übersicht und dann breiter ausgeführte Erzählungen besonders wichtiger Abschnitte aus der Geschichte des betreffenden Landes, also in Form von Bildern. Diese Behandlung lag ja in der Natur der Sache. Recht hübsch sind die beigegebenen Kärtchen, die dem Verständnis zu Hilfe kommen, z. B. die Ausbreitung der Hansa um 1400, die territoriale Entwicklung Hessens, Badens u. ä. W.

Erzählungen aus der Geschichte. Ein Hilfsbuch für den ersten Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. I. Theil herausgegeben von Schmidt und Enderlein, II. Theil herausgegeben von Ulbricht, III. Theil herausgegeben von Schmidt. Dresden 1893, Höcker.

Diese drei Bändchen sind mit Rücksicht auf die Bedürfnisse sächsischer Schulen abgefasst. Im II. und noch mehr im III. Theile ist der Landesgeschichte Raum gegeben. Sie sind kein trockener Auszug etwa aus einem Werke für die Oberclassen, sondern frisch geschriebene Bilder mit Details, wie sie die kindliche Natur verlangt, geschmückt, auch im Satzbau und im Erzählerton der jugendlichen Art angepasst. Recht praktisch war es, am Schlusse des III. Theiles (Neuzeit) zum Zweck der Wiederholung des Alterthums und Mittelalters eine Zeittafel über die Gesammtgeschichte anzufügen. Schade, das die Büchlein nicht auch durch eine Anzahl Illustrationen noch mehr als durch das bloße Wort und die Schilderung dem Anschauungsunterrichte dienen. W.

Stein, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. I. Band: Alterthum. 5 Aufl. 2 Mk. II. Band: Mittelalter und neuere Zeit bis 1648. 5. Aufl. 2 M. 20 Pf. Paderborn, Ferd. Schöningh.

Steins Lehrbuch ist in seiner 5. Auflage nach den preußischen Lehrplänen vom 6. Januar 1892 umgearbeitet und, da diese eine ziemlich einschneidende

Umgestaltung des Buches nach Seite der Stoffauswahl bedingten, ist die Auflage in dieser Hinsicht eine von den früheren wesentlich verschiedene. In einem ist sie die alte geblieben, was die durchsichtige Gliederung des Stoffes und die Hervorhebung der leitenden Ideen betrifft, Vorzüge, die einige andere Lehrbuchverfasser bereits herausgefunden haben. Neben der politischen Geschichte behandelt Stein in eigenen Capiteln, die er nach jeder größeren Epoche einschaltet, auch die Culturzustände, wie sie sich in den Wissenschaften, in der schönen Literatur, Baukunst und Malerei äußern, freilich wie fast alle deutschen Lehrbücher ohne beigegebene Illustrationen. Eine besondere Sorgfalt hat Stein den Angaben der Quellen im I. Bande zugewandt und natürlich auch die neuaufgefundene Schrift des Aristoteles bereits im Texte verwertet. Wie er überall mit dem neuesten Stande der Forschung bekannt ist und strittige Fragen behandelt, zeigen seine Anmerkungen in beiden Bänden. Auf einen Paragraphen möchte der Referent noch besonders aufmerksam machen, da er geeignet ist, als Muster für ähnliche Fragen zu dienen, die um ihres bildenden Wertes willen recht oft gegeben werden sollten, insbesondere als Recapitulationsfragen. Es ist der § 115, II. Band: „Geschichtlich geographische Übersicht der Länder Europas um 1648." Da heißt es z. B. unter 4: „Schweden war durch die glücklichen Kriege Gustav Adolfs eine Großmacht geworden. Es hatte Esthland (1595) und Livland (1609) von Polen, ferner Carelien oder Südfinnland und Ingermannland (1615) von Russland, die Inseln Gothland und Ösel von Dänemark (1645) und im Westfälischen Frieden Bremen, Verden, Vorpommern und Wismar gewonnen." W.

E. Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. I. Band: Urzeit, Merowingische und Karolingische Zeit. 5 Mk. 50 Pf. II. Band: Von der Zeit Konrads I. bis zum Ende des Zwischenreiches. 6 Mk. 50 Pf. III. Band: Von der Zeit Rudolfs von Habsburg bis zum Schlusse des Mittelalters. 6 M. 50 Pf. Cöthen, Otto Schulze.

Gegenüber Büchern, die abgerundete Quellenstücke, Abschnitte aus dem und jenem mittelalterlichen Chronisten bringen und sich zumeist auf die Kriegs- und Regentengeschichte beschränken, bietet Blume in den drei stattlichen Bänden Quellensätze, die sich auf das Culturleben unseres Volkes während des Mittelalters beziehen. Eine zusammenhängende Darstellung hätte er ja auch bei keinem der Annalisten gefunden. Um nun aus diesen einzelnen Mosaikstückchen ein bequem zu überschauendes Bild zu gewinnen, hat Blume seinen Quellensätzen eine leicht lesbare, orientirende Übersicht beigegeben, in der er auf die einzelnen Quellensätze hinweist. Dadurch ist der Gebrauch des Buches, dessen Herstellung eine außerordentliche Belesenheit in den mittelalterlichen Chronisten und Dichtern, einen außergewöhnlichen Fleiß und Liebe zur Sache bedingte, für jeden so leicht als möglich gemacht. Gesetzt, es interessire sich einer für die Jagd im Zeitalter der sächsischen, salischen und hohenstaufischen Kaiser, nun so findet er im II. Bande, S. 90 eine kurze Zusammenstellung dessen, was darüber unsere Quellen dieses Zeitraumes berichten und dabei stehen die Verweise auf die hinten angefügten Quellensätze. Im I. und III. Bande kann er dann nachlesen, wie es mit der Jagd im ersten und letzten Theile des Mittelalters stand und was uns davon Quellen erzählen. In dieser Weise sind alle Seiten des Culturlebens in Quellensätzen behandelt. Keine Frage, dass diese Art der Quellenbenutzung im Dienste des culturgeschichtlichen Unterrichtes ebenso neu wie anziehend ist; freilich erfordert sie, weil immer nur einzelne kleinere Fragmente geboten werden, gereiftere Leser, die der nöthigen äußerlichen Concentration entrathen können, und setzt außerdem, sofern die Besprechung der Quellensätze im Seminarunterrichte zu geschehen hätte, ziemlich viel freie Zeit des Seminaristen voraus, da ja die erste Lectüre doch außerhalb des Unterrichtes müsste gepflegt werden. Mit Vortheil wird sich Blumes Sammlung jedenfalls gelegentlich im Unterrichte verwerten lassen. Es ist doch etwas anderes, in irgend einem Lehrbuch z. B. allgemein gehaltene Wendungen über Simonie, Acht, Bann, Gottesurtheil u. s. w. zu lesen und etwas anderes, aus Blumes Quellensätzen die Zeitgenossen

in fasslicher Weise, vielleicht gar in einer Scene über all dies reden zu hören und verhandeln zu sehen. W.

Friedländer, Grundriss der Weltgeschichte für den Unterricht in den Oberclassen höherer Schulen. II. Theil: Das Mittelalter, die neuere und die neueste Zeit. Leipzig 1893, Voigtländer. geb. 4 Mk.

Friedländer hat in diesem Lehrbuche den hergebrachten geschichtlichen Lehrstoff gründlich gesichtet. An Jahreszahlen bietet er nur die nothwendigsten. Die Kriegsgeschichte tritt gegenüber der Cultur- und Volksgeschichte insbesondere im Mittelalter zurück. Die Römerzüge der deutschen Kaiser z. B. sind wie die Lombardenkämpfe und die Kreuzzüge nur nach den Hauptwendepunkten mit Hervorhebung der Ursachen und Folgen erzählt. Die Einprägung des Stoffes wird durch eine sorgfältig abgewogene Gruppirung, ferner durch Zerlegung in kleinere Theile mit entsprechenden Titeln und durch alle Hilfsmittel des Druckes gefördert. Das Buch wendet sich überhaupt mehr an das judiciöse als an das mechanische Gedächtnis. Der Schüler wird aus ihm vielleicht weniger Thatsachen, weniger Detail als aus anderen Lehrbüchern lernen, aber gewiss einen klaren Einblick in den Gang der Geschichte. —r.

Hotz, Leitfaden für den Geographieunterricht in Secundar- und Mittelschulen. Basel, Reich.

Schweizer Schulen wie Schweizer Lehrbücher stehen in gutem Rufe. Das vorliegende schädigt ihn nicht. Was an dem Büchlein gefällt, ist die Ausscheidung des Unwesentlichen, der Namen, wenn sie dem Schüler zu nichts anderem als zu einem bloßen Klang ohne Vorstellungsgehalt können gemacht werden, der Zahlen, wenn sie nicht der Vergleichung dienen und vom Schüler nicht auch behalten werden können. Anschauung, Einblick in den causalen Zusammenhang, leichte Lesbarkeit: das sind die Ziele, denen das Büchlein von Hotz nachstrebt. Es zerlegt nach dem Vorgang der wissenschaftlichen Erdkunde größere Räume, die nur durch ein politisches Band zusammengehalten sind, in die physisch zusammengehörigen Theile, die dann als geographische Individualitäten einzeln betrachtet werden. Für die praktischen Bedürfnisse der Schüler hat es an geeigneter Stelle das im Buch Zerstreute zusammengestellt (z. B. Österreich-Ungarn S. 103). W.

Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Darstellungen für Schule und Haus. 3. Auflage. Neue Bearbeitung von Aug. Auler. I. Band. Köln 1892, DuMont-Schauberg. 6 Mk. 50 Pf.

Die vorliegende dritte Auflage der allgemein bekannten Bilder von Pütz ist eine vollständig umgearbeitete Auflage, durch deren Herstellung sich Auler ein Verdienst um das Buch erworben hat. Eine Anzahl Artikel hat der Herausgeber selbst geschrieben, die weitaus größte Zahl ist von ihm berichtigt, sehr viele sind neu ausgewählt. Kirchhoffs Länderkunde, dann Ratzel, Supan, Löher boten Darstellungen, die an Stelle veralteter Bilder traten. Der erste Band beschäftigt sich mit der physischen Erdkunde (S. 1—175, 28 abgerundete Darstellungen) und mit der Länder- und Völkerkunde von Mitteleuropa (Alpen, Schweiz, Deutschland, Niederlande, Belgien, Österreich, Rumänien, S. 175—559). Da das Buch in erster Linie für reifere Schüler bestimmt ist, so hat Auler nur solche Bilder aufgenommen, die eine denkende Behandlung des Stoffes bezwecken. Bloße Schilderungen, die auf den ursächlichen Zusammenhang kein Gewicht legen, sind darum ausgeschlossen. Darin unterscheidet es sich von Büchern, die für die Unterhaltung allein bestimmt sind oder für eine andere Altersstufe der Benützer. Wenn wir an dem verdienstlichen Buche etwas ausstellen sollen, so wäre es blos, dass der Herausgeber — nur hie und da ist es nothwendig, z. B. S. 472 (141 m) oder S. 473 (eine kleine Stadt), S. 473 u. S. 474 (Sammlungen im Belvedere), S. 474 (abgesperrter Theil), S. 475 (Stadtheater) — nicht allen Veränderungen, denen eine moderne Stadt von Jahr zu Jahr unterworfen ist, Rechnung getragen hat. Mit Hilfe eines Bädeker oder eines anderen Reisehandbuches neuesten Datums ließen sich ja solche veraltete Angaben in sonst gelungenen Städteschilderungen leicht beseitigen. W.

Matzat, Erdkunde. Ein Hilfsbuch für den geographischen Unterricht. 3. Aufl. Berlin 1893, Parey. 2 Mk. 50 Pf.

Diese Erdkunde ist nicht nur Schülern, sondern Lernenden jeder Art, ja auch Lehrern zu empfehlen. Der Referent kennt ziemlich alle im Umlauf befindlichen geographischen Lehrbücher. Manche mögen bequemer zu studiren sein, manche in ihrer Stoffauswahl den praktischen Bedürfnissen ausschließlicher gerecht werden, andere einer bestimmten Altersstufe oder Schulgattung mehr angepasst sein als Matzats Lehrbuch — keines aber gewährt ein Wissen, das zugleich Bildung ist, so wie dieses Hilfsbuch, das als Motto den Satz Lessings tragen könnte: Unterrichten heißt denken lehren. Zum bloßen Auswendiglernen ist's nicht geeignet, nicht eine Seite; ohne Atlas, ohne Rechen- und Zeichenstift lässt sich mit ihm nicht arbeiten; ja es setzt, wenn man von dem ersten Abschnitte absieht, auch eine ziemlich große Bekanntschaft mit den naturwissenschaftlichen Fächern voraus. Das erklärt den eigenartigen Charakter des Buches zur Genüge. Wird das Wissen von der Erde hier schwerer erworben als aus anderen Büchern, so haftet es nach der ganzen Art des Erwerbens um so sicherer und ist es um so vielseitiger. Keine Vorstellung, die nicht mit anderen in Beziehung gesetzt würde, andere weckte, durch sie gestärkt würde. Dabei ist das Buch auch nach der materiellen Seite hin wertvoll durch die Fülle des gesichteten und auf den besten Quellen beruhenden Zahlenmaterials, insbesondere was die klimatischen Verhältnisse angeht. Es ist auch in dieser Hinsicht originell. W.

Marten, Sem.-Lehr. in Hannover, Raumlehre mit besonderer Berücksichtigung des geometrischen Zeichnens für Mittelschulen und mehrclassige Volksschulen. 88 S. 32 Fig. im Text und 6 Tafeln. Hannover, Goedel. 1 Mk. 20 Pf.

Bei der Raumlehre in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen geht nach unserer Erfahrung stets die Geometrie im Zeichnen unter; es ist auch bei vorliegendem Lehrbehelfe nicht anders, es sagt ja der Verfasser selbst in seinem Begleitworte, dass in Bezug auf Anlage und Durchführung des Lehrganges die stärkere Betonung des Zeichnens nicht ohne Einfluss auf dessen Gestaltung geblieben sei. Und weiters: „Die Lehrsätze habe ich ohne Beweis gegeben. In Bezug auf die Art der Beweisführung wird man sich in den meisten Fällen mit Anschauung, beziehungsweise Nachmessen begnügen müssen.“ — Damit ist eigentlich wol genug gesagt. — Die Geometrie ist ein so eigenartiger Gegenstand, dass deren Unterricht die geistige Thätigkeit von Lehrer und Schülern ganz und vollständig in Anspruch nimmt, denselben nur nebenbei, gelegenheitlich betreiben, ist nicht viel besser, als ihn ganz auszuscheiden. Damit wollen wir übrigens dem vorliegenden Büchlein nichts Böses nachgesagt haben, im Gegentheile, es ist, wenn man das Zeichnen zur Hauptsache des Unterrichtes machen will, im Vorliegenden eine recht brauchbare Wegweisung geboten, besonders die Figuren sind recht verständig entworfen und tadellos ausgeführt; dem Texte sind eine große Menge von Constructionsaufgaben beigefügt, deren didaktische Verwendung mittelst Sternchen und Kreuzchen sorgfältig unterschieden wird. In Bezug der Berechnungsaufgaben findet man leider wieder unnützerweise verschiedene Näherungsformeln, obwol auch die richtigen Formeln daneben stehen. Wenn man sich für eine Unterrichtsstufe dafür entschlossen hat, die Geometrie zeichnend, anstatt beweisend zu lehren, so mag das Vorliegende als ein brauchbarer Lehrbehelf bezeichnet werden.

H. E.

Wrobel, Dr. E., Gym.-Lehrer zu Rostock: Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra. Anhang für höhere realistische Lehranstalten. 66 Seiten. 80 Pf. Resultate hierzu. 32 S. 60 Pf. Rostock, Werther.

Den ersten und zweiten Theil dieses Werkes haben wir schon angezeigt und hervorgehoben, dass dasselbe der Aufgabensammlung von Heis ebenbürtig zur Seite steht, ja dieselbe an Sorgfalt der Anordnung und daher an Brauchbarkeit übertrifft. Der vorliegende Anhang enthält Aufgaben über Gleichungen

dritten, vierten und höheren Grades, über den Moivre'schen Lehrsatz, über unendliche Reihen und über Maxima und Minima. Jedem einzelnen dieser Abschnitte werden die nöthigen Erklärungen und Lehrsätze vorausgeschickt, es folgen sodann zumeist mehrfache Methoden der Behandlung, beziehungsweise Lösungen, endlich schließen sich den ausgerechneten Musterbeispielen solche zur selbstständigen Berechnung an. Die „Resultate" enthalten nicht blos die einfache Angabe der Lösung, sondern auch nützliche Fingerzeige. Wir können nicht umhin nochmals recht nachdrücklich auf dieses Werk aufmerksam zu machen, welches unleugbar einen bedeutenden didaktischen Fortschritt mit sich bringt. H. E.

Neumann, Prof. Dr. Karl Wilhelm, zu Barmen: Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra. 6. verbess. u. verm. Aufl. 215 S. Bremen, Heinsius 1892. 2 Mk. 80 Pf.

Die erste Auflage dieses Buches datirt vom Jahre 1865 und hatte ausgesprochenermaßen den Zweck, der Aufgabensammlung von Heis als Lehrbuch zur Seite zu stehen. Diese weitverbreitete Aufgabensammlung verdient alle Anerkennung in Bezug auf Umfang und Stoffvertiefung, da sie alles bietet, was überhaupt in den Schulen in diesem Unterrichtszweige geleistet werden kann. Und alle Vorzüge, welche man dieser Aufgabensammlung nachrühmt, gelten auch von diesem Lehrbuche, welches sich der Sammlung genau anschmiegt. Entsprechend der weiten Verbreitung der Aufgabensammlung von Heis erfreut sich auch das vorliegende Lehrbuch starker Nachfrage und wiederholter Auflagen. Allein seit dem Jahre 1865 ist die Didaktik der Arithmetik auch nicht still gestanden, sondern hat nach zwei Richtungen hin, den Standpunkt dieser Bücher überholt. Erstens hat sich die Überzeugung festgestellt, dass die Vielheit von Sätzen über Addition und Subtraction von Summen und Differenzen einem ganz unnöthigen Erschwernis gleichkommt, weil man für die Durchführung von jeder dieser Rechnungsarten mit einem einzigen Lehrsatze auslangt, und zweitens fehlt dem vorliegenden Lehrbuche, sowie der Sammlung von Heis der logische Faden, welcher ihre Leser durch das Wirrnis von Producten, Quotienten, Brüchen u. dgl. hindurch leiten würde. Schon vor vierzig Jahren hat der Österreicher Hembyze mit seinem Lehrbuche Klarheit in diese Sache gebracht, und das in Österreich vorwiegend verbreitete Lehrbuch von Močnik ist seinen Spuren gefolgt. Der logische Leitfaden ist aber folgender: Die Division ist die Umkehrung der Multiplication; nachdem die Regeln für die Ausführung der Division festgestellt sind, gelangt man alsbald zur Erkenntnis, dass die Division nur eine bedingungsweise ausführbare Rechnungsart ist. Sonach ergibt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Ausführung möglich sei, und mit deren Beantwortung kommt man zu den Theilbarkeitskennzeichen, woran sich ganz naturgemäß die Sätze über Maß und Vielfaches anreihen; nun erst ist das Rechnen mit Brüchen hinreichend vorbereitet und kann ohne weiters durchgeführt werden. — Wie aber sieht es bei Heis und Neumann aus? — Gleich beim Beginn der Operationen zweiten Ranges findet man die Producte von Differenzen als etwas Selbstverständliches hingestellt. Später erst ergibt sich, dass diese selbstverständlichen Producte Regel und Beweis für die Multiplication negativer Zahlen enthalten. — Dass dieses ein Circulus vitiosus, wäre nachgerade Zeit einzusehen. — Den Schluss des fraglichen Abschnittes bilden die Theilbarkeitsregeln; vorher gehen die Sätze über Maß und Vielfaches, vor dem aber noch steht das Rechnen mit Brüchen. Es muss also der Schüler den Generalnenner suchen, ohne den Begriff des Vielfachen zu kennen, und er muss ein gemeinschaftliches Maß anzugeben vermögen, ohne dass ihm die Theilbarkeitsregeln bekannt sind. — Es wäre in der That Zeit, dieses Durcheinander zu beheben und etwas mehr logische Gliederung in einen Unterrichtszweig zu bringen, in welchem der Mangel von Logik ganz besonders empfindlich ist. H. E.

Schaeffer, K., Sem.-Lehrer, und **Weidenhammer, G.,** Rect.: Aufgaben über Arbeiterversicherung, Ergänzungsheft zu Böhme's Rechenbüchern. 20 S. Auflösungen hierzu 7 S. Berlin 1892, Müller. 15 Pf.

Der Wunsch der Behörden, die Wolthaten des Versicherungsgesetzes schon dem Schüler geläufig zu machen, bestimmte die Verfasser zur Herausgabe dieses Ergänzungsheftes. Dasselbe enthält die wichtigsten Bestimmungen der Gesetze über Alters-, Unfalls- und Krankenversicherung nebst darangereihten, sehr zahlreichen Rechnungsaufgaben. Diese Aufgaben bewegen sich im unbegrenzten Zahlraume der Ganzen und in Hundertel von Mark nebst einfachen, gemeinen Brüchen und bilden daher einen recht passenden Übungsstoff für das vierte Schuljahr. H. E.

Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten von **Dr. Paul Wossidlo**, Director des Realgymnasiums in Tarnowitz. Vierte verbesserte Auflage. Mit 518 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 335 Seiten. 3 Mark.

In rascher Folge erscheinen von diesem ausgezeichneten Lehrbuche neue Auflagen, ein Beweis, dass dasselbe viele Freunde gefunden hat. Die vierte unterscheidet sich von den früheren durch die Beifügung einer Thiergeographie und durch Unterweisungen über die Gesundheitslehre; sonst war wol nicht viel an dem Werke zu verbessern. Die ausgezeichneten Abbildungen sind durch die Darstellung der Mundwerkzeuge der Insecten in höchst gelungener Weise vermehrt worden. C. R. R.

Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten von **Dr. Paul Wossidlo**, Director des kön. Realgymnassums in Tarnowitz. Mit 525 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Karte der Vegetationsgebiete in Buntdruck. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 288 Seiten. 3 Mark.

Wir haben zu dieser Neuauflage des von uns schon gebürend gewürdigten Lehrbuches nur zu bemerken, dass es durch einzelne Verbesserungen und Vermehrungen (bei den Kryptogamen) noch gewonnen hat und daher aufs wärmste empfohlen werden kann. Die augezeichnete Ausstattung des Werkes sei hier abermals hervorgehoben. C. R. R.

Anfangsgründe der Mineralogie für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. Von **Dr. Paul Wossidlo**, Director des Realgymnasiums in Tarnowitz. Mit 373 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 111 Seiten. 1 Mk. 80 Pf.

Das Lehrbuch beginnt mit der Beschreibung von einzelnen Mineralien, die aber nicht in der gewöhnlichen schablonenhaften Weise durchgeführt ist. Aus den Einzelbeschreibungen resultirt als zweiter Theil die Kennzeichenlehre, welche sich in die Gestaltenkunde, die physikalischen Merkmale und das chemische Verhalten theilt; eine systematische Zusammenstellung auf Grund des chemischen Verhaltens beschließt diesen Theil. Der dritte Theil behandelt die Erdbildung, welcher ebenso wol die Petrographie als eigentliche Geologie enthält. Dieser Theil ist mit besonderer Sorgfalt gearbeitet und durch gute, der Natur entnommene Abbildungen von Gesteinsformen unterstützt. Auch die paläontologischen Abbildungen sind höchst gelungen. Überhaupt reiht sich auch diese Mineralogie in würdigster Weise den übrigen ausgezeichneten Werken des Verf. an. Die Ausstattung ist höchst anerkennenswert. C. R. R.

Kurzes Lehrbuch der allgemeinen Zoologie in gemeinfasslicher Darstellung. Nach den Grundsätzen der vergleichenden Zoologie für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht bearbeitet von **Dr. Paul Klausch**, o. Lehrer am kön. Lehrerinnenseminar zu Callnberg. Mit 13 Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 81 Seiten. 1 Mk. 25 Pf.

In bündiger Weise stellt der Verf. die wesentlichsten Partien der allgemeinen Zoologie, welche gewöhnlich in den systematischen Lehrbüchern fehlen, zusammen und bietet damit eine dankenswerte Ergänzung für den zoologischen Unterricht. Die verschiedenen Gesetze, welche die Natur bei Erhaltung und Förderung des Individuums und der Art sich gegeben hat und befolgt, sind

in klarer und interessanter Weise durchgeführt, wie z. B. Mimikry, Gesetz der Anpassung, Gesetz des Zusammenhanges, Gesetz der Arterhaltung etc. Der Verf. hat es sehr gut verstanden, ohne zu kurz und unverständlich zu werden, in gedrängter Form ein interessantes Büchlein zu schaffen, das vielen Nutzen stiften dürfte. Die Abbildungen sind schematisch, helfen aber sehr gut zum besseren Verständnisse. C. R. R.

Chemie für die Volksschule. Mit zahlreichen von den Schülern selbstständig ausführbaren Versuchen und etwa 340 Fragen und Aufgaben bearbeitet von **L. Busemann.** Mit 13 Abbildungen. Hannover-Linden, Verlagsanstalt von Carl Marx. 63 Seiten. 40 Pf.

Wer dieses Büchlein in die Hand nimmt und einen Leitfaden der Chemie erwartet, wird sich enttäuscht finden, denn er wird sich einem praktischen Haushaltungsbuche gegenüber sehen, in welchem die gewöhnlichen Erscheinungen des Lebens auf chemischem und physikalischem Wege erklärt werden. Wir wollen damit dem Büchlein nichts Nachtheiliges nachreden, sondern erblicken darin sogar einen Vorzug. Was soll in der „Volksschule“, wo den Schülern ohnehin zu viel Systematik verschiedener Art eingepaukt wird, auch noch eine systematische Chemie? Um den Charakter des Werkchens zu zeichnen, genügt es, die Titel einiger der 32 Capitel anzuführen: Die Spirituslampe, das Petroleum, das Kohlenoxydgas (Wiederbelebungsversuche), das Fett im menschlichen Körper, Fleisch und Bouillon, vom Hunger (Spirituosen, Thee, Kaffee), der Hefepilz (Weinbereitung), die Bierbereitung etc. Überall finden wir die Erklärung sehr gemeinfasslich und doch der Wissenschaft entsprechend; leider sind nur wenige Abbildungen zur Erklärung beigefügt. Die Aufgaben sind recht wol gewählt und die aufgestellten Fragen zur Wiederholung des Lehrstoffes recht geeignet. Doch scheint uns hie und da etwas zu viel des Guten gethan, wie in der Berechnung des Salzgehaltes des Dollart mit seinen Gewichtsmengen Salz, der Waggonladungen, der Länge der Waggonreihe etc. Die hygienischen Winke, welche überall, wo es passend ist, sich eingestreut vorfinden, sind sehr dankenswert. Kurz, das Büchlein ist ein recht praktischer Lehrbehelf für die Schulen, zumal in gleicher Weise „Chemiestunden für die Volksschulen“ für die Hand des Lehrers erschienen sind. In Bezug auf die Sprache des Büchleins wäre noch zu bemerken, dass dieselbe sehr klar ist, aber manche Provinzialismen enthält, die nicht überall verstanden werden dürften. C. R. R.

Lehrbuch der Schulgesundheitspflege für Lehrer und Seminaristen von **E. Hoffmann**, Seminarlehrer in Rheydt. Langensalza, Druck und Verlag von Herrmann Beyer & Söhne. VIII u. 118 Seitten. 1 Mk. 60 Pf.

Die Hygiene spielt eine immer wichtigere Rolle in unseren Schulverhältnissen; da immer mehr Anforderungen an die geistige Thätigkeit der Kinder gestellt werden, die leicht ihrer körperlichen Entwicklung Schaden bringen können, ist es heilige Pflicht der Schule, solchen Nachtheilen entgegenzuarbeiten und dieselben entweder zu verhüten oder doch mindestens auf das geringste Maß herabzudrücken. Der Verf. unternimmt es nun, gestützt auf lange Erfahrung, für die Hand des Lehrers ein Buch zu liefern, welches für alle Fälle, in denen der Schulmann, ohne Arzt zu sein, für die Gesundheit der Schüler wirken kann, die Normen zusammenzustellen. In welchem Umfange er seine Aufgabe behandelt, ergibt sich aus folgenden Titeln: Luft, Licht, Wärme, Reinlichkeit, die Schulbank, die äußere Haltung der Schüler in den Schulstunden, der Unterrichtsbetrieb, die körperlichen Strafen, die Leibesübungen in ihrer Bedeutung für die Gesundheitspflege; den Schluss bildet ein Abschnitt: die Gesundheitslehre als Unterrichtsstoff für die Volksschule. Der Verf. zeigt überall die nöthige Sachkenntnis, führt die physikalischen, chemischen und anatomisch-physiologischen Partien sehr klar durch und faßt zumeist auf den behördlichen Anordnungen, welche für die Förderung der Gesundheitspflege in den Schulen erlassen wurden. Da das Buch für deutsche Lehrer geschrieben wurde, ist natürlich nur auf die für sie in Betracht kommenden Verhältnisse Rücksicht genommen worden, obgleich es vielleicht angezeigt gewesen wäre, hie und da auch das, was sich in anderen Ländern Nachahmenswertes findet, zu berück-

sichtigen, z. B. betreffs der Schulbankfrage. Recht eingehend beschäftigt sich der Verf. auch mit der Haltung der Schüler beim Schreiben und plaidirt für die rechtsschiefe deutsche Kurrentschrift. Auch den Jugendspielen widmet er große Aufmerksamkeit, was umsomehr zu loben ist, da eine Regelung derselben allerorten angestrebt wird; kurz, es ist keine Partie der Gesundheitspflege vernachlässigt. Mit dem Capitel der körperlichen Strafen werden manche Philanthropen nicht ganz einverstanden sein. Jedenfalls kann das Buch Nutzen stiften und dürfte sich viele Freunde innerhalb der Lehrerkreise und auch außerhalb derselben erwerben. C. R. R.

Das Schülerturnen an Volks- und Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung lehrplanmäßiger Turnübungen von **Franz Zdarsky**. Herausgegeben vom Lehrerhausvereine in Wien. 5 Theile. 3 fl. 85 kr.

Die vorliegende Zusammenstellung des Turnübungsstoffes an den Volks- und Bürgerschulen wird vielen Lehrern und Lehrerinnen als willkommener Leitfaden gute Dienste leisten und ist geeignet, eine wesentliche Förderung des Turnunterrichtes bei den genannten Schulkategorien zu bewirken. Der in Turnlehrerkreisen vortheilhaft bekannte Verfasser zeigt auch in diesem Werke, dass er das behandelte Gebiet theoretisch und praktisch beherrscht, und dass ihm die Erfahrungen einer langjährigen Lehrpraxis zur Verfügung stehen. Lobend hervorgehoben verdient besonders zu werden, dass der behandelte sehr reichhaltige Turnübungsstoff den officiellen Lehrplänen entspricht und methodisch geordnet erscheint, sowie dass der Turnunterricht an den Knaben- und Mädchenschulen gesondert behandelt wurde, da er ja auch in wesentlich verschiedener Weise zu ertheilen ist. Die für jede Classe aufgestellten Stundenpläne sind empfehlenswert und werden vielen Lehrpersonen eine erwünschte Beigabe sein. A. Böhm.

Neu erschienene Bücher.

W. Preyer, Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit, nebst Anweisung für Eltern, dieselbe zu beobachten. Stuttgart, Berlin, Leipzig, Deutsche Verlagsgesellschaft. 201 S. 4 Mk.

Konrad Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Nach den neuen amtlichen Regeln. 4. Auflage. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut. XVIII u. 344 S. In Leinen gebunden 1 Mk. 50 Pf.

Karl Bartsch, Deutsche Liederdichter des 12. bis 14. Jahrhunderts. 3. Aufl. besorgt von Wolfgang Golther. Stuttgart, Göschen. 407 S. 5 M.

Ludwig Uhland, Ernst, Herzog von Schwaben. Trauerspiel in fünf Aufzügen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. P. Stötzner. Leipzig, Richard Richter. 88 S. 60 Pf.

Dr. K. F. Kummer und **Dr. Karl Stejskal**, Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur. Wien, Manz. 270 S. 1 fl. 20 kr.

Wegweiser durch die deutsche Jugendliteratur. Im Auftrage des Pädagogischen Vereins in Dresden herausgegeben von der Commission zur Beurtheilung von Jugendschriften. 5. Heft. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. 70 S. 80 Pf.

Ed. Wießner, Lieder- und Spielbüchlein für Bewegungsspiele zu Schulfesten etc. Gotha, Behrend. 80 S. 15 Pf.

Dr. Karl Euler, Encyklopädisches Handbuch des gesammten Turnwesens und der verwandten Gebiete. Heft 1—4 à 3 Bogen Lexikonformat. Preis des Heftes 60 Pf. Wien und Leipzig, Pichler.

Gustav Kalb, Der erste Unterricht in der Knabenhandarbeit. Mit 336 Abbildungen. Gera, Hofmann. 119 S. 1 Mk. 25 Pf.

Dr. Burckhard, Leitfaden der Verfassungskunde der österreichisch-ungarischen Monarchie. Wien, Manz. 139 S.

J. Scholz, Dispositionen zu Lehrproben in der Volksschule mit mehreren ausgeführten Lectionen. 2. Aufl. Breslau, Goerlich. 148 S. 1 Mk. 50 Pf.

H. Schwochow, Die Bearbeitung pädagogischer Themen. 2. Auflage. Gera, Hofmann. 267 S. 2 Mk. 40 Pf.

F. Grundig, Einheitliches Religionsbuch für evangelische Volksschulen. Vereinfachte Ausgabe (B). Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. 195 S. 65 Pf.

Karl Voelker, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. 2 Aufl. Gera, Hofmann. 630 S., mit 2 Abbildungen und 2 Karten. 1 Mk. 40 Pf.

F. Grundig, Handreichung zur Behandlung der biblischen Geschichte. 1. Lieferung. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt. 80 S. 80 Pf.

Dr. Wilh. Ricken, Le Tour de la France en cinq mois. Nach G. Bruno für die deutsche Schuljugend bearbeitet. Berlin, Gronau. 43 S. 50 Pf.

Cicero's rhetorische Schriften. Auswahl für die Schule nebst Einl. und Vorbemerk. v. Dr. O. Weißenfels. Leipzig, Teubner. 356 S. 1 Mk. 80 Pf.

Chrestomathie aus Schriftstellern der sogenannten silbernen Latinität für den Schulgebrauch zusammengestellt von Theodor Opitz und Alfred Weinhold. Leipzig, Teubner. 477 S. 2 Mk. 80 Pf.

C. Hentze, Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odysse. 4. Bändchen, Gesang XIX—XXIV. Leipzig, Teubner. 116 S. In Leinwand gebunden 80 Pf.

Xenophons Anabasis und Hellenika in Auswahl. Text und Commentar von G. Sorof. I. Bändchen: Anabasis, Buch I—IV, Text 199 S. 1 Mk. 20 Pf. Commentar hierzu. 182 S. 1 Mk. 20 Pf. Leipzig, Teubner.

Prof. Dr. Heinrich Uhle, Griechische Schulgrammatik. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. 210 S. In Leinwand gebunden 2 Mk. 60 Pf.

Ebeling-Schneider, Schulwörterbuch zu Cäsar. 3. Auflage. Leipzig, Teubner.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern an dem Realgymnasium zu Döbeln. 4. Theil. (2. Abtheilung): Obertertia. Leipzig, 1893, Teubner.

Schilling, Verkannte Thiere. Für die Jugend geschildert. Minden in Westfalen, Marowsky. 50 Pf.

Wolf, Das nothwendigste Material über Themen aus dem Unterrichtsgebiete der deutschen Sprache. Minden in Westfalen, Marowsky. 70 Pf.

Stoffel, Der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule. 1. u. 2. Bändchen. à 1 Mk. 50 Pf. Halle, 1893, Schrödel.

Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesammtunterricht. Halle, 1893, Schrödel. 1 Mk.

Cholevius, Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund. 6. Auflage. Leipzig, Teubner. 2 M. 40 Pf.

Reußner, Geschichtliche Rückblicke und Betrachtungen an vaterländischen Schulfeiern. (8 Reden.) Halle, Schrödel. 1 Mk. 50 Pf.

Joos, Gespräche in Poesie und Prosa für Schulen. Zum Vortrage bei Prüfungen und anderen feierlichen Anlässen. Ravensburg 1893, Dorn (Maier).

Krüger, Drei Kaiser (Wilhelm I., Friedrich III. und Wilhelm II.). 3. Aufl. Leipzig 1893, Baedeker. 1 Mk.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.